



Ana Filipa Silva Leitão **Refletir sobre ortografia no 1º ciclo do Ensino Básico – um estudo com alunos do 2º ano**

Relatório da Componente de Investigação de
Estágio III do Mestrado em Educação Pré-Escolar
e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Maria Fernanda
Ribeiro Botelho de Sousa

Setúbal, Janeiro 2016

Versão Definitiva

Resumo

A presente investigação, inserida no relatório final do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do primeiro Ciclo do Ensino Básico, incide na compreensão das dificuldades sentidas, por alunos de uma turma de segundo ano do Ensino Básico ao nível da ortografia.

A metodologia adotada para esta investigação assenta num modelo de investigação-ação para a ação, que consiste num processo sequencializado, compreendido por quatro fases: planificação, ação, observação e reflexão.

Este estudo tem como principais objetivos, promover a consolidação ortográfica, apelar à reflexão sobre o modo como as palavras se escrevem, tendo em conta regras de ortografia, desenvolver a capacidade de concentração, onde a criança deve pensar, ler e escrever conforme é solicitado e descrever e analisar os erros ortográficos encontrados na escrita das crianças.

Uma das finalidades deste estudo foi tentar perceber de que forma a prática de atividades de escrita iriam contribuir para que os alunos corrigissem individualmente os seus erros.

Para o desenvolvimento deste estudo, foi essencial a participação da turma em estudo e da investigadora. Os dados necessários para esta investigação foram recolhidos através da observação naturalista, por parte da investigadora, pelas produções textuais e outros registos escritos por parte dos alunos. Foram elaboradas análises de conteúdo às observações naturalistas, produções dos alunos e categorização de erros. Desta forma, foi possível não só identificar, categorizar os seus erros ortográficos, mas sobretudo compreender as suas causas.

Palavras-Chave: Escrita; ortografia; aspetos gráficos e ortográficos; tipologia de erro.

Abstract

This research, inserted in the final report of the Master Degree in Pre-school Education and Primary School Teaching focuses on understanding the difficulties in spelling experienced by students in the second grade of basic education.

The methodology adopted for this research is based on a research model for action research, consisting of a sequential process, composed by four phases: planning, action, observation and reflection.

The study has as main objectives to promote the spelling consolidation, calling for reflection on how the words are written according the spelling rules, developing the ability to concentrate, where the child should think, read and write as it is requested and describe and analyze the spelling mistakes found in the writing of children.

One purpose of this study was to try to understand how the practice of writing activities would contribute so that students would improve their writing skills in relation to misspelling individually.

To develop this study, it was essential the participation of a class in study and the researcher. The data required for this research were collected through naturalistic observation by the researcher, the textual productions and other records written by the students. Content analyzes were prepared to naturalistic observations, productions of students and categorization errors. Thus, it was possible not only to identify, categorize your spelling mistakes, but above all understand its causes.

Keywords: writing; spelling; graphical and spelling aspects; mistake typology.

Agradecimentos

Este projeto representa uma etapa bastante importante na minha vida, com o qual cresci e aprendi muito. Com o término deste percurso é necessário agradecer a um conjunto de pessoas que sempre me acompanharam e apoiaram em todas as minhas decisões, nas minhas conquistas e também nos meus fracassos.

Em primeiro lugar quero agradecer aos meus pais, que sempre me proporcionaram condições para poder alcançar os meus objetivos académicos e pessoais, contribuindo sempre para o meu crescimento, amparando sempre todas as minhas quedas. Obrigada por acreditarem sempre em mim, naquilo que faço e com que sempre sonhei.

Aos meus amigos, que estiveram sempre presentes dando motivação, mostrando o seu apoio e preocupação, perdoando todas as “falhas” como se elas nunca tivessem existido. Um grande Obrigada.

À minha orientadora, Professora Doutora Fernanda Botelho, por toda a paciência e dedicação, pelo apoio, orientação e saberes que me transmitiu. Obrigada por me estender a mão, no momento em que achei já não ser possível.

Aos meninos do 2º A, que permitiram que este trabalho fosse possível, e que tanto me ensinaram e marcaram. À professora Filomena Alves, por toda a dedicação e disponibilidade prestadas durante este percurso, sem ela o desenvolvimento deste estudo não teria sido possível. À minha colega de estágio e amiga Cláudia Pinheiro, por todo o companheirismo, por toda a partilha e porque em conjunto conseguimos tornar a experiência de estágio numa experiência única, onde sentimos que crescemos juntas a nível profissional.

A todos um agradecimento profundo pelo apoio, pelos momentos de descontração, pela preocupação, companheirismo, pela partilha de momentos únicos e por me fazerem sentir especial.

Índice:

Resumo	I
Abstract	II
Agradecimentos	III
Introdução	10
Capítulo I – Enquadramento teórico	13
1. Perspetivas sobre a escrita, a ortografia e os erros ortográficos	13
1.1. Escrita	13
1.1.1. A importância da escrita	13
1.1.2. Dificuldades na aprendizagem da escrita	16
1.2. Ortografia	20
1.2.1. Importância da Ortografia	20
1.2.2. A Pedagogia da Ortografia	22
1.3. Erros ortográficos	24
1. 3.1. Tipologia dos Erros Ortográficos	24
1. 3.2. Causas do Insucesso Ortográfico	29
1. 3.3. O Erro Ortográfico: Atitudes Pedagógicas	32
Capítulo II – Estudo Empírico e Aspetos Metodológicos	35

1. Delimitação da problemática	35
1.1. Objetivos	36
2. Modelo de Investigação	37
2.1. O projeto de Investigação a ação	37
3. Contexto e Participantes no Estudo	40
4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados tratamento de dados	42
Capítulo III – Apresentação, Análise e discussão dos resultados	46
1. Apresentação das tarefas	46
2. Análise das tarefas	53
2.1. Tarefa 1	53
2.2. Tarefa 2	59
2.3. Tarefa 3	65
2.4. Tarefa 4	71
Capítulo IV – Considerações finais	78
Referências Bibliográficas	84
Anexos	88

Índice de Quadros:

Quadro 1- Classificação dos erros ortográficos segundo Mateus (2003)	25
Quadro 2 – Classificação dos erros ortográficos segundo Sousa (1999)	27
Quadro 3- Classificação dos erros ortográficos segundo Barbeiro, Batista e Viana (2008)	27
Quadro 4 – Apresentação da Tarefa 1	46
Quadro 5- Apresentação da Tarefa 2	48
Quadro 6- Apresentação da Tarefa 3	49
Quadro 7- Apresentação da Tarefa 4	51
Quadro 8- Levantamento dos erros ortográficos dados pelos alunos nas produções escritas	54
Quadro 9- Categorização e frequência dos erros ortográficos segundo tipologias de erro segundo Barbeiro, Batista e Viana (2008)	56
Quadro 10 – Levantamento dos erros ortográficos dados pelos alunos nas produções escritas	62
Quadro 11- Categorização e frequência dos erros ortográficos segundo tipologias de erro segundo Barbeiro, Batista e Viana	63
Quadro 12- Levantamento dos erros ortográficos dados pelos alunos nas produções escritas	73
Quadro 13 - Categorização e frequência dos erros ortográficos segundo tipologias de erro segundo Barbeiro, Batista e Viana (2008)	74

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Categorização de erros segundo Barbeiro, Batista e Viana (2008)	53
Gráfico 2 - Análise da produção escrita de um colega	59
Gráfico 3 - Análise da sua produção escrita	61
Gráfico 4 - Levantamento de erros ortográficos presentes no texto de Alice Vieira	67
Gráfico 5 – Reformulação do levantamento de erros ortográficos presentes no texto de Alice Vieira	68
Gráfico 6 – Número de erros ortográficos detetados no texto de Alice Vieira	68
Gráfico 7 - Categorização de erros segundo Barbeiro, Batista e Viana (2008)	72

Índice de Imagens

Imagem 1 – Excerto do texto de Alice Vieira com erros ortográficos	66
Imagem 2 – Quadro de Joan Miró – O Jardim	71

Introdução

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Estágio III do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e tem por base o desenvolvimento de um projeto cujo tema se insere na análise de erros ortográficos no contexto do 1º ciclo do Ensino Básico. Para desenvolver o tema escolhido, conduzi a minha intervenção numa turma do 2º ano do 1º ciclo do Ensino Básico. A questão que suportou todo o meu trabalho foi a seguinte: “De que forma uma tarefa planificada pode contribuir para que os alunos aprendam através da reflexão sobre os seus erros?”.

Um das razões que destaco relativamente à escolha do tema que fiz para este projeto prende-se com facto de eu própria, enquanto estudante, ter tido alguma dificuldade relativamente à ortografia, e pensar que os professores devem fazer um acompanhamento específico e focado, ou seja, devem ensinar explicitamente ortografia o que, frequentemente, só acontece de forma recorrente e pouco explícita.

Este estudo, no âmbito da ortografia, surge também, devido ao facto de notar que esta é uma questão que preocupa imenso os professores de hoje em dia, uma vez que existem acentuadas falhas nos alunos, no âmbito da ortografia, desde o nível básico até ao ensino secundário e até mesmo superior.

A escrita teve a sua origem no momento em que o Homem sentiu necessidade e aprendeu a comunicar os seus pensamentos e sentimentos através de símbolos (letras) compreensíveis por outros homens que partilhassem o mesmo sistema de comunicação.

Nesta perspetiva, saliento e justifico esta minha escolha também pelo facto de a competência da escrita, para além de ser considerada como objeto de ensino desde o início da escolarização, como uma prática intensiva e frequente, e que percorre todo o processo de ensino, poderá e deverá ser encarada como uma prática de prazer e não uma obrigação, como muitos alunos a veem. (Barbeiro e Pereira, 2007).

Assumindo a escrita um papel tão importante no contexto do ensino, os problemas que lhe estão associados são inevitavelmente um tema recorrente e de grande relevância, contribuindo de forma evidente para o insucesso escolar dos alunos. Se a escrita é um veículo transversal de explicitação de conhecimentos, nomeadamente na avaliação dos alunos, os problemas da escrita são transversais, sendo relatados pelos professores de todas as disciplinas.

“Entendamo-nos: dantes, quase não era preciso ensinar a escrever no secundário, quer porque as competências primárias, ao nível gráfico, estavam dominadas, quer porque as outras iam sendo naturalmente adquiridas, quase sem impregnação; agora todos os níveis de competência escrita têm que ser trabalhados, seja o da ortografia, pontuação e acentuação gráfica, seja o da sintaxe da frase, seja o da construção textual.”

(Aida Santos, 1994, cit por Azevedo, 2000, p. 12)

Neste sentido, é urgente tomar consciência deste problema e proceder a uma análise dos erros, para criar estratégias de modo a auxiliar os alunos a escreverem corretamente. Diversos autores chamam a atenção para a necessidade de existir uma pedagogia da escrita, revelando, ainda, que a escola tem um papel fundamental no ensino da expressão escrita, uma vez que esta tem imensa importância na nossa sociedade.

Este estudo mostra ser de grande importância para os alunos, visto que os conteúdos a serem lecionados no 2º ano de escolaridade, na disciplina de português, focam-se bastante na consolidação ortográfica e na produção textual. Como anteriormente já foi referido, a aprendizagem da ortografia é uma tarefa de extrema importância, uma vez que, neste período a criança inicia a prática da escrita e começa a realizar produções textuais. Assim, pretende-se utilizar diversas estratégias para a reflexão e solução quanto a estas questões ortográficas, possibilitando aos alunos terem autonomia e desenvolvimento das suas escritas.

Nesta lógica, com o presente estudo pretendo compreender as causas dos erros ortográficos, a identificação dos mesmos e a sua categorização, tendo como objetivo detetar e colmatar essas lacunas, permitindo perceber até que ponto todo este processo contribui para o desenvolvimento das competências de escrita dos alunos. Por estes motivos, considero o tema bastante pertinente e atual.

No decorrer do estudo, formularam-se os seguintes objetivos:

- Compreender as causas dos erros ortográficos;
- Identificar erros ortográficos;
- Categorizar erros ortográficos;
- Melhorar conteúdos da escrita;
- Melhorar a escrita dos alunos através da análise de erros ortográficos;
- Contribuir para o gosto e prazer na realização de uma produção escrita.

Ao longo do trabalho desenvolvido, não é dada primazia ao número de erros cometidos pelo aluno, mas sim ao processo de aprendizagem implícito. O mais importante é a participação dos alunos neste processo, o facto de serem cada vez mais capazes de refletirem sobre o erro e o incumprimento de regras ortográficas. A pesquisa relatada ao longo deste relatório pretende contribuir para a discussão sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia, através da análise dos dados resultantes de uma experiência pedagógica que propõe um ensino sistemático do conteúdo ortográfico.

A estrutura deste relatório é a seguinte: índices e uma introdução; quatro capítulos, sendo que o primeiro é relativo à fundamentação teórica, com base em autores de outras investigações, acerca do tema escolhido; o segundo aborda o tipo de estudo, os objetivos, os intervenientes, bem como a descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha e análise dos dados; o terceiro centra-se na apresentação e interpretação da intervenção pedagógica, onde são expostos os dados recolhidos e feita uma análise reflexiva acerca dos resultados de cada uma das atividades realizadas. Por fim, no quarto e último capítulo estão inseridas as considerações globais de todo o projeto. Incluem-se ainda as referências bibliográficas e os apêndices.

Capítulo I- Enquadramento Teórico

1. Perspetivas sobre a escrita, a ortografia e os erros ortográficos

Neste primeiro capítulo, onde a escrita e a ortografia são as temáticas centrais, será abordada a importância da escrita, bem como as dificuldades aliadas à aprendizagem da escrita. Será evidenciada também a importância da ortografia, bem como a sua pedagogia. Também serão analisadas as tipologias de erros ortográficos, as causas de insucesso ortográfico e por fim, serão mencionadas atitudes pedagógicas relativamente ao erro ortográfico.

1.1- Escrita

1.1.1 A importância da escrita

O processo de aprendizagem da escrita não se traduz num processo inato, como é o caso da aquisição da linguagem. Sendo um processo que exige uma aprendizagem formal, é natural que os alunos se deparem com várias dificuldades, pois o processo de aprendizagem evoca a mobilização de competências cognitivas, na medida em que “no decurso de tarefas complexas (...) [os] obriga a consciencializar [de] processos tendo em vista a selecção das estratégias mais apropriadas” (Carvalho, 2011, p. 223), estratégias essas que vão sendo adquiridas com o processo de aprendizagem relativo à escrita.

Ao longo do processo de aquisição da escrita é frequente que os alunos comecem por reprocessar conceitos, colocando hipóteses onde é possível interpretar, sintetizar e confrontar ideias promovendo a emergência de estratégias mais complexas. Consequentemente isto faz da escrita, “um factor de maturação cognitiva, propiciando uma maior estruturação do pensamento e, em consequência, o desenvolvimento de formas de raciocínio mais elaboradas, nomeadamente do pensamento lógico-formal” (*ibidem*). De facto, as exigências a que estamos expostos, ao vivermos numa sociedade em que os sistemas formais de escrita possuem especial importância, torna-se vital que as novas gerações dominem as formas de registo gráfico. As competências inerentes ao domínio da expressão escrita são extremamente

complexas e são indissociáveis das exigências da sociedade contemporânea, tal como podemos constatar na seguinte citação:

“A capacidade de produzir textos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade. Longe de ter caminhado no sentido de pedir apenas a alguns a tarefa de produção textual, a sociedade contemporânea reforça cada vez mais a necessidade de os seus membros demonstrarem capacidades de escrita, segundo um leque alargado de género.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.5)

Tendo em consideração o que foi apresentado anteriormente, o processo de aprendizagem da escrita é extremamente importante, podendo ser considerada como uma necessidade fundamental. Esse processo, ao constituir um grande desafio para os aprendentes, exige-lhes a capacidade de resolver uma série de problemas; por isso, torna-se importante que a atividade de produção textual, seja, numa primeira fase, devidamente acompanhada por um adulto. Tratando-se de uma atividade orientada “ para um fim- isto é, tem um alvo e uma intenção – a desenvolver de modo faseado” (Amor, 2001, p. 110), os alunos começam, tal como afirma Carvalho (1999) por realizar antecipações mentais daquilo que se pretende “dizer, [sendo que] a projeção da realidade num espaço ideal e (...) [a atribuição de] qualidades a realidades que está a viver no plano das ideias” (p. 96) é de uma extrema complexidade para os alunos que frequentam os primeiros anos de escolaridade.

A escrita deve ser valorizada, enquanto processo de construção de texto, bem como o acompanhamento dos alunos no decorrer de todas as fases deste mesmo processo até ao produto final (Alves, 2005).

Barbeiro & Pereira (2007) defendem que o domínio da escrita pressupõe, por parte do professor e da escola, a orientação necessária para que os alunos possam, efetivamente, usufruir de uma aprendizagem de qualidade. Esse ensino deverá proporcionar “uma prática intensiva; ensino do processo (planificar, pôr em texto, rever); ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes; ensino sequencial das atividades de escrita; ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual; ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual” (p. 10).

Ainda recorrendo às ideias dos autores anteriormente apresentados, a escola é a principal responsável por incutir nos alunos competências que lhes “dêem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade” (p.7), assim sendo, a escrita constitui um papel primordial na vida do homem na sociedade, pois a escrita torna-se em uma das competências que o ser humano utiliza como forma de comunicar. Sousa & Cardoso (2008) defendem que o processo de aprendizagem da escrita se inicia aquando da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico e que este processo poderá ser realizado, primeiramente, através de palavras e, numa fase posterior, através da escrita de frases que se interligam entre si.

Tendo em consideração as ideias destes autores, o papel do professor acaba por ser muito importante, visto que este pode proporcionar um ambiente de descoberta da escrita através do envolvimento da turma. Através desse ambiente podemos verificar a crescente valorização e reconhecimento desta relação entre escola e escrita. Ao desenvolvimento da escrita aliam-se vários instrumentos, mas com maior destaque encontram-se as tecnologias de informação e comunicação, que contribuem cada vez mais para um melhor sucesso na competência da escrita, visto que o contacto que as crianças têm com a mesma é cada vez maior.

Assim sendo, é cada vez mais necessária a introdução de instrumentos (ou materiais) e estratégias de natureza diversa que sejam exequíveis na aplicação destes princípios, para que a competência da escrita seja cada vez mais explorada e trabalhada de forma correta. Quanto à ação sobre o processo, evidenciam-se a facilitação processual, onde o aluno tem que tomar decisões sobre o conteúdo que deverá incluir no seu texto bem como, deverá ter em conta a linguagem que deve utilizar para o expressar, a escrita colaborativa que permite confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos e tomar decisões em conjunto, e, por fim, e a reflexão sobre a escrita, que permite aos alunos mobilizar capacidades de reflexão e falarem sobre os seus textos bem como o caminho que traçaram para a sua construção.. Em relação à ação sobre o contexto, sobressaem a integração de saberes e a realização de funções.

1.1.2- As dificuldades na aprendizagem da escrita

Nesta secção, estarão presentes algumas das primeiras dificuldades associadas à aprendizagem da escrita. Tal como afirmam Rebelo, Marques & Costa (2000), a aprendizagem da escrita passa por diversos processos como “pelo traçado das letras, pela cópia de palavras e de frases até à transmissão de uma mensagem própria pela grafia” (p. 193). As primeiras manifestações gráficas das crianças, são traços ondulados no cimo da folha branca ou em diagonal. É a partir daqui que surgem as primeiras letras e as primeiras palavras. Defendem os autores que “as primeiras produções infantis mostram uma disposição gráfica contínua, reproduzindo assim as características de cadeia falada. Progressivamente, a criança irá aprendendo que na escrita há que aplicar sinais arbitrários, mas obrigatórios, que correspondem às características do oral.” (ibidem). Sendo uma das primeiras dificuldades a ortografia e a aproximação da produção escrita à oralidade, nomeadamente, a imitação de vocalizações à medida que movimentam a mão ao realizar as produções escritas. Estes movimentos associados ao início da expressão escrita apresentam-se como sendo “reguladores do grafismo” (ibidem). Ao procederem ao reconhecimento dos sons nas palavras, os alunos vão ganhando cada vez mais autonomia e confiança na escrita, visto que a escrita se pode tornar um automatismo permitindo escrever fluentemente as palavras, “ assim como a leitura de soletração letra por letra, se segue a fase de escrita automática de palavras. Isto significa que se desenvolve, em ligação ao armazenamento de palavras lidas por reconhecimento, um registo de imagens de palavras escrita”. (Sardinha,2005,p.45)

Como vemos, o processo de aprendizagem da escrita não é, de todo linear. Villas – Boas (2003) refere que “relativamente aos alunos, constata-se que grande parte, sempre pronta a participar oralmente, quando perante a perspectiva de escrever, revela verdadeira repulsa pela escrita” (p.12). O autor justifica este facto devido à dificuldade em estruturar o discurso por desconhecimento “da utilidade e funcionalidade dos articuladores discursivos, à tendência para a frase longa, à deficiência na pontuação, à incapacidade para hierarquizar ideias, enfim, há pouca ou nenhuma noção de disciplina na escrita” (ibidem). Para além disso, diz ainda o autor, que os alunos têm pouco hábito de rever, rescrever ou aperfeiçoar os textos que

escrevem visto não terem quem os ajude individualmente a trabalhar a escrita o que faz com que o interesse não seja o mesmo e muitas vezes condicione o aperfeiçoamento desta competência.

Seguindo a mesma linha de pensamento, julgo que se torna imperativo enumerar as principais dificuldades ao nível da produção escrita nomeadamente aos aspetos associados à textualização e à revisão do escrito. As autoras, Neves e Martins (2000) afirmam que a aprendizagem da escrita depende inteiramente dos conhecimentos que os alunos possuem em relação às propriedades da linguagem oral e a capacidade em estabelecer relações entre as regras associadas à relação entre fonema-grafema. Ao descobrirem o princípio alfabético as crianças desenvolvem uma capacidade de pensar sobre a oralidade, ou seja, ganham conhecimentos explícitos sobre a sua língua, na medida em que verificam que a relação fonema-grafema nem sempre é unívoca, pois a um grafema podem corresponder vários fonemas, do mesmo modo que a um fonema podem corresponder vários grafemas. Para além disto as crianças vão adquirindo gradualmente o conhecimento de que as palavras escritas são compostas por letras ordenadas, correspondendo a sons temporalmente organizados.

A complexidade deste processo, que envolve por exemplo estruturas sintáticas origina por vezes diversas dificuldades aos novos aprendentes. Neves e Martins (2000) referem que em qualquer língua existem regras específicas, pois a “combinação das palavras em frases está sujeita a um determinado conjunto de regras que constituem a sintaxe dessa língua” (p. 196) as que não correspondem a essas regras, estão erradas.

De facto, verificamos que com o aumento da complexidade da escrita exigida aos alunos, especialmente, com o uso de frases complexas designadamente com a subordinação, surgem maiores dificuldades originando erros. Esses erros podem ser de várias ordens. Alguns erros comuns são de ordem morfológica, nomeadamente devem-se á ineficaz flexão verbal que poderá modificar a estrutura da frase, como por exemplo <sabião> em vez de <sabiam>. Em termos sintáticos, verificam-se algumas dificuldades na utilização de pronomes relativos associados ao sujeito (como por exemplo <fui eu quem> em vez de <fui eu que>), ao objeto e

ao locativo, a construção pronominal (<verifica-se> em vez de <se verifica>, os verbos auxiliares (como por exemplo <averá> em vez de <haverá> e ao uso de preposições (<à> em vez de <há>).

No entanto, seguindo a linha de pensamento das mesmas autoras, os erros cometidos pelas crianças não deverão ser avaliados em conformidade com os critérios da gramática do adulto. Embora as crianças possuam conhecimentos gramaticais, estas não possuem os conhecimentos sociolinguísticos suficientes para reconhecer e compreender algumas das particularidades da gramática formal, refletindo-se nas suas produções textuais. No que concerne à produção textual, as crianças deparam-se com diversas dificuldades, tal como podemos verificar na seguinte citação:

“Produzir um texto é uma aprendizagem que se reveste de complexidade, na medida em que é necessário dominar o código escrito, conhecer as características dos diferentes tipos de texto e desenvolver uma temática, o que implica uma planificação e a escolha de estratégias”. (Neves & Martins, 2000, p. 231)

Também Rebelo, Marques e Costa (2000) referem que os alunos ao produzirem os primeiros textos, apresentam frequentemente, dificuldades semelhantes, ou seja, é comum verificarmos que os textos produzidos por crianças, sobretudo os textos narrativos, não correspondem aos princípios da textualidade, ou seja, a planificação onde se seleciona e organiza a informação de forma a programar a própria tarefa; a textualização onde se elabora a redação e de onde surgem as expressões linguísticas que com a organização textual (frases, parágrafos) forma-se o texto e a revisão onde através da leitura se faz uma avaliação e correção ou reformulação do que foi escrito.

Nos textos elaborados pelos alunos, existe constantemente a repetição de ideias, visto que os alunos ainda não são capazes de estruturar o seu pensamento de forma a criar um texto coeso. Contudo no que diz respeito aos textos de carácter argumentativo e expositivo cujas naturezas compreendem o debate de uma ou várias teses - pelo que a repetição de ideias se torna um aspeto relevante neste tipo de texto – não apresentam muitas dificuldades. No entanto, um aspeto muito importante relacionado com a produção textual é, efetivamente, a progressão das

ideias, tendo em conta os princípios da textualidade, nomeadamente, a progressão temática que confere não só a possibilidade de narrar acontecimentos variados como também permite um comentário pessoal ou um desenvolvimento polémico, sendo indispensável em textos do tipo argumentativo e expositivo.

A redação acaba por ser um processo bastante extenuante para a criança, fazendo com que esta acabe por não ter noção, nem perceção de todas as dimensões que advêm deste processo. Segundo Carvalho (1999), numa fase inicial da redação “as preocupações e dificuldades dizem respeito ao domínio dos mecanismos da ortografia e da motricidade. Não tendo ainda automatizado estes aspetos, o indivíduo tem que os ter conscientes, o que impede a libertação da sua capacidade de processamento de informação para aspetos mais profundos do texto.” (p.84)

Segundo o mesmo autor, outro tipo de dificuldades associadas ao processo de redação textual, decorre na linearização do mesmo “Quem escreve, tem de colocar de forma linear um conjunto de informações que no plano mental se estruturam de outra forma”. (Carvalho, J.,1999, p.85)

Este tipo de processo impõe que se recorra a determinados mecanismos linguísticos que certificam a coesão do texto, designadamente, pronomes e determinantes com valor anafórico ou deítico tempos verbais dos momentos de enunciação, conectores e pontuação. Carvalho afirma que:

“ A evolução das estruturas sintáticas no texto escrito, traduzida na progressiva substituição da coordenação copulativa, mera adição de frases, pela subordinação ou outras formas mais complexas de coordenação para ser (...) um bom indicador do desenvolvimento da capacidade de linearizar informação que se estrutura com base em diferentes tipos de relação. Esse processo implica a progressiva capacidade de detectar, num plano mental, elementos comuns a duas ou mais proposições e a posse de mecanismos linguísticos que tornem possível a sua expressão de forma linear.” (p. 85)

Quanto à revisão, o mesmo autor refere também algumas dificuldades, declarando que “ a exemplo do que acontece com a planificação, rever levanta dificuldades à criança, dada a sua natureza predominantemente mental, com o consequente grau de abstracção da tarefa”.(p. 86) Este tipo de processo permite que se confrontem duas representações, comparando o texto existente (já escrito ou não) e o texto pretendido colocando quem escreve a refletir sobre o processo de escrita, onde tenta perceber se o que está escrito está correto ou não.

1.2- Ortografia

1.2.1- Importância da Ortografia

No decorrer da segunda metade do Séc. XX , a ortografia passou a ter algum destaque, na medida em que passou a ser um assunto que merecia ser estudado isoladamente. De facto, tal como refere Sousa (1999), durante muito tempo a ortografia foi considerada como uma área associada à leitura. Este facto deveu-se, à ideia instalada de que a aprendizagem da escrita passaria inevitavelmente pela aprendizagem da leitura, ou seja, acreditava-se que a leitura e a escrita eram processos indissociáveis. Tendo em conta o que foi referido anteriormente e partindo do princípio que estes dois processos estão intimamente relacionados, ou seja, que se lê o que se escreve e que se escreve para que alguém leia, não podemos, todavia, afirmar que os processos cognitivos intervenientes nestas ações estejam intimamente associados .

De acordo com Morais (2002) , a ortografia é uma convenção social que unifica a escrita das palavras e é capaz de *crystalizar* (na escrita) as diferentes formas de comunicar na mesma língua. Ao desenvolver a competência ortográfica, tanto as crianças como os adultos mobilizam, simultaneamente, conhecimentos associados a aspetos de ordem, sintática, morfológica e ortográfica, quando produzem graficamente uma mensagem oral.

Como refere Morais (2002):

“Nos últimos anos o ensino da ortografia não evoluiu, quando comparado a outros aspetos do ensino da língua portuguesa. (...) Na maioria das vezes, as escolas continuam não tendo metas que definam que avanços esperam promover nos conhecimentos ortográficos dos aprendizes. Acrescenta ainda que, nesse

espaço de indefinição, a ortografia continua sendo mais um objeto de avaliação, de verificação, que de ensino. Em lugar de criar situações de ensino sistemático, a atitude de muitos educadores parece revelar mais preocupação em verificar se o aluno está escrevendo corretamente.”. (p. 53)

Tendo em consideração as ideias apresentadas pelo autor, a ortografia é sobretudo alvo de avaliação do que propriamente um pretexto para criar situações de ensino.

Para Barbeiro (2008), o domínio da ortografia é fortemente tomado como indicador em relação a vários aspetos, tais como, “ a capacidade de as pessoas operarem com um sistema complexo estabelecido por uma norma, numa comunidade alargada; o grau de instrução e de literacia de um indivíduo; e o nível de sucesso alcançado na aprendizagem escolar”. (p.2)

Tal como já referi, o processo de aprendizagem da ortografia não se realiza de forma linear; de facto, embora se trate de uma convenção social, o sujeito vai processando ao longo da sua aprendizagem as regras ortográficas. Para melhor compreensão, tendo em conta Morais (2002) “ aprender ortografia não é um processo passivo, não é um simples ‘armazenamento’ de formas corretas na memória” (p.37), isto é, vejamos os erros ortográficos das crianças que nos mostram as representações que estas têm sobre a escrita, não sendo, meros reprodutores das formas escritas, pois, muitas vezes, as regras que existem para diversas letras ou junção de letras não têm exatamente o mesmo processo, nem a mesma forma de escrita, o que dificulta todo o processo da escrita e a forma como a criança interioriza o conhecimento.

É inevitável a necessidade de um indivíduo se apropriar de uma norma ortográfica, tal como referem Pereira e Azevedo (2005), é muito importante que haja uma motivação para a escrita, e essa motivação deverá surgir “quando se criam oportunidades com sentido, que permitam às crianças descobrir o lugar que a escrita pode ter nas suas vidas” (p.11). Trabalhar a ortografia com os Sujeitos é trabalhar com fatores motivacionais, para que a norma vinculada não seja encarada como um obstáculo à transmissão de ideias, mas de uma forma unânime e necessária de poder comunicar na mesma língua.

1.2.2 A Pedagogia da Ortografia

É crucial refletir sobre a forma como a ortografia está a ser abordada nas nossas escolas, não só com o intuito de se obter justificações que expliquem o insucesso, no que diz respeito aos erros ortográficos dados pelos alunos, mas também sobre os meios que possibilitarão combater esta tendência.

A postura ainda retratada de um professor autoritário está associada a marcar a vermelho os erros presentes nas produções textuais dos seus alunos e isso enfatiza bastante a necessidade existente de trabalhar o problema em questão. Se o erro ortográfico fosse encarado de uma forma mais simples, o processo de formação, seria feito com outro estímulo. O professor deveria centrar a sua atenção nos aspetos mais óbvios: falhas ortográficas.

Sendo o erro linguístico um fenómeno identificável e objetivo, segundo Allal, Köhler, Barbey, Saada-Robert, and Wegmuller (2001), citados por Moura, I. (2012, p. 40), é importante mencionar que existem estratégias possíveis para o combater, pois os erros são instrumentos de trabalho, fonte de informação para o professor, que deverá nortear a sua ação junto de cada aluno, para o ajudar na escrita. O professor deverá ter em conta a didática do erro tendo em atenção a sua reflexão construtiva e inclusivamente criativa quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Assim deve-se “ reconhecer a utilidade da ortografia, encará-la como uma ferramenta do ensino/aprendizagem, não somente incontornável, mas também interessante”. (*ibidem*). Ou seja, pretende-se que se olhe com o objetivo direto para o erro, para que seja possível, comunicar por escrito de forma adequada, utilizando as normas ortográficas previamente estabelecidas.

Segundo Morais (2002), é fundamental enfatizar a ideia de que o aluno não consegue chegar sozinho à regra ortográfica, precisando de exemplos, segundo os quais, se façam reflexões sistemáticas acerca das características dessa mesma regra. Para isso, o autor menciona alguns princípios que regem a didática da ortografia em contexto de ensino/aprendizagem, são eles:

- *A reflexão sobre a ortografia deve estar presente em todos os momentos da escrita* – É importante que a reflexão esteja integrada em todas as situações de escrita e leitura, motivando uma curiosidade inerente e despreocupada. Contornando assim aqueles momentos de trabalho exclusivo da ortografia;
- *É preciso não controlar a escrita espontânea dos alunos*- A escrita espontânea pode promover verdadeiras oportunidades no que diz respeito ao levantamento de dúvidas ortográficas. Assim, é também possível estimular o uso de dicionários;
- *É preciso fazer da nomenclatura gramatical um requisito para a aprendizagem de regras (contextuais e morfológico- gramaticais)*- É importante que o aluno perceba as regras, mesmo que para isso exprima por palavras suas as regras gramaticais. O que é realmente importante não é que os alunos denominem expressões próprias da gramática normativa para revelar um bom desempenho ortográfico e, conseqüentemente, uma compreensão metalinguística. É importante sim, que as saibam utilizar;
- *É preciso promover sempre a discussão coletiva dos conhecimentos que as crianças expressam*- segundo o autor, é uma mais-valia para a aprendizagem, criar debates sobre concepções entre os alunos, onde cada aluno explica a sua ideia e onde é possível que várias ideias sejam confrontadas e que em conjunto os alunos consigam encontrar uma estratégia para solucionar o problema, pois funcionam como uma estratégia que permite que os alunos verbalizem, confrontem e reelaborem conhecimentos;
- *É preciso fazer o registo escrito das descobertas das crianças – regras, lista de palavras* – Esta estratégia acaba por incentivar os alunos a fazer o registo do que vão aprendendo, tornando-se assim possível trabalhar sistematicamente em torno da ortografia, simplificando o processo de memorização, a reflexão e a reelaboração coletiva das conclusões previamente idealizadas;

- *As atividades podem ser desenvolvidas coletivamente, em pequenos grupos ou em [pares]-* O desenvolvimento de trabalho coletivo proporciona aos alunos uma exposição de ideias através de um debate, o contacto com conflito cognitivo e a cooperação entre si;
- *Ao definir metas, não podemos deixar de [ter] em conta a heterogeneidade de rendimento dos alunos* – Tem que se ter em conta que cada aluno é um ser único e com características ímpares, para isso tem que se ter em conta o desenvolvimento de cada um e encontrar estratégias para que se consiga desenvolver um bom trabalho com a turma.

Tendo por base estes princípios, o papel do professor passa por procurar estratégias que os incluam ou que sirvam como linhas orientadoras no processo ensino / aprendizagem, visando tornar a sua prática mais apelativa e eficiente, ou seja, para que se consiga fazer com que os alunos se adaptem às normas e assim as consigam mais facilmente empregar.

1.3 Erros Ortográficos

1.3.1 Tipologia dos Erros Ortográficos

Ao proceder a uma categorização dos erros ortográficos, os docentes têm em mãos um importante instrumento de trabalho, traduzindo-se numa ferramenta que lhes possibilita compreender com maior facilidade os tipos de erros ortográficos cometidos pelos alunos e assim fundamentar hipóteses relativamente às causas subjacentes à sua origem. Segundo Azevedo (2000), o professor, ao adoptar a perspectiva de ensino anteriormente mencionada, irá, inevitavelmente, facilitar a implementação de estratégias pedagógicas que lhe possibilitarão focar-se nos processos mentais implicados tanto ou mais do que nos resultados. O mesmo autor afirma ainda que as informações sobre “a qualidade e o tipo de erros permitem avaliar o progresso dos alunos e a mudança nessas variáveis, informa o professor sobre o processo em curso” (p.71) .

De facto, existem várias tipologias de erros ortográficos mais comuns produzidos pelos alunos, devidamente fundamentadas por investigadores. De seguida irei apresentar algumas perspetivas de autores acerca da natureza dos erros ortográficos nos primeiros anos de escolaridade.

Começo por apresentar tipologia defendida por Mateus (2003) que considera que os erros ortográficos podem ser apresentados em três categorias, tal como podemos verificar no Quadro n.º 1.

Quadro 1: Classificação dos erros ortográficos segundo Mateus (2003)

Categorias	Subcategoria
<i>Regras gramaticais</i>	<i>Formação do plural, superlativo absoluto simples, numerais, verbos, conjunções, locuções, interjeições, composição e derivação;</i>
<i>Erros de vocabulário</i>	<i>Ortografia do uso, confusão de letras, adição de letras, omissão de letras, homógrafas, homófonas, composição e ortografia fonética e disfonética, adição de vogais, adição de consoantes, queda de vogais, queda de consoantes, substituição de vogais e de consoantes, metátese;</i>
<i>Acentuação – Corte anormal – Aglutinação.</i>	<i>Omissão de acentos, adição de acentos; divisão silábica;</i>

Fonte: Mateus (2003. P.168)

Conforme a categorização apresentada por Mateus (2003) é possível verificar que esta se apresenta de forma sucinta, direta e organizada, permitindo ao investigador uma perceção mais rápida da mesma. Ao possibilitar uma resposta rápida e direta aos erros encontrados nas produções textuais dos alunos, torna-se assim, benéfica enquanto instrumento de trabalho para os docentes.

Noutra perspetiva, Fomenko citado por Pliássova e referido por Ferreira (2010), refere que “as incorreções dizem respeito a infracções às regras da norma, devendo, por isso, ser tipificadas de acordo com os aspectos reguladores do uso da linguagem” (p. 94). Nesta classificação, estão previstas as regras de pronúncia, de utilização vocabular, de morfologia, de sintaxe, de ortografia e de pontuação. Qualquer desvio a essas regras é encarado como uma infração relacionada com a pronúncia incorreta de palavras, onde, muitas vezes, se escreve como se fala, ou quando, existe uma substituição de grafemas como por exemplo <cin> em vez de <sino>, ou o uso inadequado de palavras, por desconhecimento; morfológicas como por exemplo <vestio> em vez de <vestiu>; sintáticas onde muitas vezes existe alguma confusão entre o plural e o singular numa frase; ortográficas e de pontuação.

Para Corder, citado por Ferreira (2010), “os erros são considerados como falhas de omissão, de adição, de selecção e de ordem aos níveis de grafia e da fonologia, gramatical e léxico-semântico” (p. 95). Segundo Rebelo (2000), as incorreções são classificadas como “erros de identificação de fonemas”, “fenómenos fonéticos” e “confusão entre as diferentes formas gráficas de um mesmo fonema” (p. 167). Gomes (2006), apresenta uma sistematização de erros que resultam da não correspondência entre som e a letra:

- *Omissão ou adjunção;*
- *Confusão;*
- *Inversão; erros de morfossintaxe – a nível dos morfemas;*
- *A nível dos lexemas;*
- *Erros de acentuação – omissão ou adjunção;*
- *Confusão de sinais;*
- *Deslocação;*
- *Erros de pontuação- omissão ou adjunção;*
- *Conjunção;*
- *Erros semânticos – pragmáticos.*

Sousa (1999) sugere outra tipologia de erros, agrupada em três categorias:

Quadro 2: Classificação dos erros ortográficos segundo Sousa (1999)

Classes	Categorias
Classe I	<i>Palavras fonéticas e graficamente incorretas, erros de adição, omissão, substituição, troca de posição ou inversão. Os três primeiros tipos de erros estão relacionados com a utilização errada de um código oral incorreto. Nos erros por troca de posição ou inversão, a palavra possui todos os grafemas, mas colocados numa ordem incorreta;</i>
Classe II	<i>Palavras foneticamente corretas, mas graficamente incorretas. Estes erros são resultantes da não correspondência unívoca entre fonema e grafema, substituição de maiúsculas/ minúsculas, grafias homófonas, omissão/adição de sons mudos – <h> inicial e <e> no final, divisão /aglutinação;</i>
Classe III	<i>Outras provocadas pela perda do sinal auditivo, afetando a palavra no seu todo, tornando-a irreconhecível, omitida ou sendo substituída por outra.</i>

Fonte: Sousa (1999).

Segundo Barbeiro, Batista e Viana (2008), existe outro tipo de categorização de erros, sendo estes agrupados em nove categorias:

Quadro 3: Classificação dos erros ortográficos segundo Barbeiro, Batista e Viana (2008)

Categoria	Exemplos
<i>Incorreções por falhas transcrição:</i>	<i>Entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico devido ao processamento dos fonemas ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa;</i>

Categoria	Exemplos
<i>Incorreções por transcrição da oralidade:</i>	<i>A transcrição de variedades e registos que diferem da sua representação na norma ortográfica consagrada (ex.: auga por água);</i>
<i>Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica:</i>	<i>(estas podem ser: contextuais – ex: omde por onde – ou acentuais, isto é, relativas à posição acentual – tónicas vs átonas – ex: muito por muito – em posição tónica o fonema /u/ não é representado por “o”);</i>
<i>Incorreções por inobservância de regras de base morfológica</i>	<i>(ex: gatu por gato, estudasse por estuda-se);</i>
<i>Incorreções quanto à forma ortográfica específica da palavra – critério lexical</i>	<i>(ex: cino por sino, caicha por caixa);</i>
<i>Incorreções de acentuação</i>	<i>(ex: agua por água, á por à);</i>
<i>Incorreções na utilização de minúsculas e maiúsculas – ligadas ao critério do referente,</i>	<i>A representação dos nomes comuns/ próprios (ex: lisboa por Lisboa) e ligadas à organização das frases no texto (designadamente à utilização de maiúsculas no início do período);</i>
<i>Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra, ligadas à junção de palavras</i>	<i>(ex: seirem por se irem) e à separação de elementos de uma palavra (ex: porisso - por isso, derepente por de repente) e ainda utilização de hífen;</i>
<i>Incorreções de translineação</i>	<i>(ex: turi-stas por tu-ris-tas).</i>

Fonte: Barbeiro, Batista e Viana (2008, p. 110)

Existindo diversas tipologias e categorizações face ao erro, conclui-se que não existe um critério constante para classificar erros. Segundo Pinto (1998) “a dificuldade que por vezes representa distribuir (classificar) os erros por categorias e de em certos casos algumas palavras obrigarem a mais de que uma categoria de erro” (p. 158). No entanto, considerando que as diversas tipologias têm em conta um tipo de afastamento da forma correta, podemos referir que algumas incorreções resultam da influência da oralidade sobre o escrito, outras assentam em critérios morfológicos, lexicais e sintáticos, outras dependem da utilização dos diacríticos e outras, também, de regras convencionais da língua como o uso das maiúsculas/minúsculas e a translineação.

1.3.2 Causas do Insucesso Ortográfico

Ler e escrever são ações caracterizadas como habilidades básicas. Estas habilidades têm reunido uma atenção especial devido ao facto de serem objetivos essenciais do ensino, tornando-se, por vezes, um grande desafio para muitos causando muitas dificuldades ao longo do seu processo de aprendizagem. No que diz respeito à ortografia, no domínio da escrita convencional das palavras, pode ser difícil para muitas crianças compreender como as palavras devem ser corretamente grafadas, o que se pode observar nas alterações ortográficas das suas produções escritas.

No que concerne às causas do insucesso ortográfico, Mateus (2003) é da opinião que a influência dos sentidos tem um peso significativo na correta aprendizagem da língua, uma vez que a má audição e a má visão podem constituir obstáculos que colocam o aluno em desvantagem. A autora refere ainda outros fatores que podem estar na origem dos erros ortográficos, nomeadamente a influência do contexto familiar e social da criança, bem como do meio escolar por sobrecarga dos programas e do meio regional por força dos dialetismos fonéticos. Relativamente às variantes regionais e sociais, estas estabelecem um afastamento em relação à norma ortográfica da língua, por isso, o docente deverá “contrapor-lhes uma dicção clara do português padrão” (p. 104). A psicomotricidade também se revela como um fator que poderá condicionar a correção da escrita, sendo que, uma “caligrafia deficiente,

muito miúda, ilegível por vezes, tem uma influência dupla igualmente prejudicial: levanta a dúvida no espírito de quem lê (...) e cria uma imagem visual errada no campo dos conhecimentos, já bastante inseguros, de quem escreve” (Mateus, 2003, p.106). A autora salienta ainda que uma situação de ditado, poderá influenciar a escrita dos alunos devido à forma como o docente o faz “ seja na forma como sílaba, como entoa ou como pontua, o professor é altamente responsável por um certo número de erros dos seus alunos” (Mateus, 2003, p.107).

Conforme Gomes (2006) não é fácil sistematizar todas as causas dos erros ortográficos, já que são “inumeráveis os factores que contribuem para que um aluno erre” (p.93). Existem também outras perspetivas sobre as causas de incorreção ortográfica; em que uma delas é acreditar que, muitas vezes as crianças pensam que o que estão a fazer está correto, o que faz com que a sua atenção não esteja tão centrada no que estão a fazer, ou muitas vezes, não saibam o que estão a fazer, escrevendo frequentemente de forma automática e de cor. Este autor também afirma que só uma pequena percentagem de erros parece dever-se a uma disfunção interna da criança, seja ela de origem perceptual ou neurológica, ou mesmo, resultante de um ritmo de aprendizagem lento. Ao ser confrontado com estas dificuldades, o professor não possui a capacidade de as controlar, todavia, estas dificuldades podem carecer de tratamento por parte do professor.

Segundo Meissner (1986), citado por Ferreira (2010), muitas vezes as crianças possuem um modelo de escrita que poderá ser propício a desencadear erros “por conter uma ou mais regras erradas; contudo, se nenhum exercício fizer apelo a essa regra não se dará por esse erro” (p.15). O erro por sua vez pode ser indicador de alguns aspetos relacionados com as aprendizagens das crianças, podendo indicar tal como refere Azevedo (2000) que as aprendizagens não foram devidamente alcançadas ou que as estratégias cognitivas utilizadas foram inadequadas. Por outro lado, esses erros podem também ser indicadores de falta de conhecimento, cansaço ou de falta de atenção.

Ainda há outros autores que, relativamente ao erro, o consideram como o resultado de alguma deficiência no aluno. Azevedo (2000) refere que o desfasamento entre o pensamento e a capacidade de escrita constitui uma dificuldade que origina muitos dos erros das crianças, nomeadamente, omissões de palavras, repetições, combinação de dois tipos diferentes de estrutura sintática, falta de estratégias de releitura durante o processo de composição, experimentação de novas construções que não estão ainda totalmente dominadas, uso de construções que são normais a nível da linguagem oral, mas menos aceitáveis na escrita.

Na perspetiva de Femia Godoy (2000; p. 89), as causas para o escasso rendimento ortográfico dos alunos devem-se a :

- *A ortografia em si mesma não apresenta muitos atrativos, pelo que não desperta a curiosidade do aluno;*
- *Ao estudo das regras exigir um grande esforço de memória, o que nem sempre se apresenta como rentável;*
- *A lentidão dos ditados provocar o aborrecimento dos mais destros: por outro lado, o ditado obriga todos a escreverem uma série de palavras que nem sempre oferecem dúvidas ortográficas, o que também implica uma perda de tempo desnecessária;*
- *A falta de unidade dos textos propostos para o ditado, sem que exista continuidade entre eles.*

Frequentemente, os alunos não têm consciência das características subjacentes aos seus erros, ou seja, o que acontece em diversas ocasiões é que os alunos se limitam a copiar e escrever frases que para eles não apresentam qualquer dúvida ortográfica, contribuindo assim, para a desmotivação.

1.3.3. O Erro Ortográfico : Atitudes Pedagógicas

Para Pereira e Azevedo (2005), o erro faz parte do processo da aprendizagem, para melhor compreensão podemos observar as idéias expressas na seguinte citação:

“o erro não é mais do que o desconhecimento ou a não consciência da arbitrariedade convencional da língua escrita e deve ser visto como algo de inerente ao processo de transformação de um sistema oral para um sistema escrito de linguagem, processo de construção de conhecimento sobre a escrita” (p. 50).

Nesta perspectiva o facto da ideia de erro aparecer frequentemente associada a um valor depreciativo em situações de aprendizagem, pode constituir um fenómeno natural e revelador de indicadores positivos, de sinais de que a aprendizagem está, efetivamente, a processar-se.

Existem duas atitudes que devem ser tomadas quanto ao erro, ou considerá-lo como algo indesejável, o que o torna reprovável no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, ou então, como algo inevitável nesse processo. Segundo Pinto (1998):

“O erro ortográfico desempenha assim dois papéis. Um dos papéis está relacionado com a visão clássica de falha e constitui objecto de «censura» com vista a melhores desempenhos de acordo com a norma ortográfica estabelecida e transmitida aos aprendentes. O outro papel do erro encontra-se porventura menos vulgarizado. Trata-se, com efeito, de uma via que nos permite penetrar no modo como a escrita se pode revelar um objecto em construção a partir de conhecimentos que a criança possui no momento. E confere-nos, por isso, a capacidade de acompanhar o processo inerente ao desenvolvimento de conhecimento” (p. 142)

Pretende-se evitar e eliminar o erro, tendo sempre em conta que o erro poderá ser encarado como uma das componentes necessárias e normais no processo de aprendizagem da escrita, que proporciona a reposição de novos saberes. Por esta razão, certos autores defendem que o professor deve estudar os erros dos aprendizes, pois constituem fonte de informação sobre os níveis atingidos no processo de aprendizagem da escrita, instrumento de trabalho do professor e do aluno, norteando, desta forma, as suas ações para ajudar a superar as dificuldades na aprendizagem. Segundo Azevedo (2000), “o erro poderá ser indicador de processos que não

funcionaram na era de espera, de problemas não resolvidos (...) de aprendizagens que não foram alcançadas, de estratégias cognitivas inadequadas” (p.68).

Estes factores poderão acontecer devido ao facto das ideias das crianças fluírem mais rapidamente que o seu registo escrito, suscitando omissão de palavras e repetições. Também poderá estar em causa a falta de memória, atenção, causas relacionadas com o meio social do aluno como por exemplo o vocabulário e hábitos de leitura, ou até mesmo dificuldades da própria língua. Barbeiro (2007), refere que “o facto de o erro ser considerado como (...) manifestação de uma aprendizagem que não atingiu os objectivos, não nos deve impedir de procurar nas incorreções dos alunos o que elas nos podem revelar” (p.103).

Segundo esta linha de pensamento, a ocorrência de erros, durante a aprendizagem, assume grande importância na medida em que serve para dar conhecimento, tanto ao professor como ao aluno, sobre o modo como a mesma se está a processar, adquirindo, assim, uma função orientadora. Daí que Amor (2001) refira a importância que a perspectiva formativa da avaliação adquire no âmbito desta problemática, uma vez que aquela vai permitir o desenvolvimento de práticas em que:

“A aprendente saiba a natureza, localização e extensão do seu «erro» (e) tome consciência, em paralelo, dos aspectos em que o seu desempenho é correcto e do nível atingido por esse desempenho, por referência a padrões estabelecidos e do seu conhecimento” (p.156).

É também fundamental referir que é importante que o professor saiba diagnosticar dificuldades que os alunos possam revelar, ou seja, “que as saiba dissecar e explicar calmamente, que mobilize as estratégias mais eficazes para os ultrapassar. Quando bem enquadrado e explicado, o erro pode até constituir-se como factor altamente construtivo e estruturante.” (Rio –Torto , 2000, p. 618)

O professor deverá prestar atenção aos erros dos aprendentes, olhando-os e interpretando-os como indícios que possam levar a uma programação e intervenção didáctica adequadas. É importante perceber como este fenómeno poderá abrir espaço para um uso dos erros

conducente ao alargamento do conhecimento da língua, criando condições para o domínio de rotinas discursivas adequadas o que poderá contribuir para um desenvolvimento relativamente à capacidade metalíngüística.

Segundo Azevedo (2000) a atitude que o professor deverá ter face ao erro, é de considerar o erro como um estado de representações, olhando-o sem o escandalizar. Também o deve considerar como um processo normal e construtivo. Deve sempre identificar a sua natureza e se for capaz encontrar estratégias variadas mantendo-se sempre otimista e sem ilusões.

A escrita desenvolve competências cognitivas nos indivíduos, mas, também faz a ligação entre a realidade de cada sociedade e respetivas regras a serem aplicadas em cada circunstância, sejam ela política, moral ou técnica. Assim, percebe-se que a escola desempenha um papel fundamental na aprendizagem da escrita e respetiva explicitação de práticas sociais, pois é através da escrita que hoje em dia , se coloca em prática a arte de bem comunicar.

Tendo em conta, todo o processo da escrita, bem como a sua importância, é necessário justificar a escolha deste projeto, apresentando a questão central da investigação, os principais objetivos que conduzem o estudo, qual o tipo de investigação abordada e quais os instrumentos de recolha de dados utilizados para o desenvolvimento deste projeto.

Capítulo II- Metodologia de investigação

1- Delimitação da problemática

A aquisição da leitura e da linguagem escrita representa um marco na história do desenvolvimento social e cultural do ser humano. Esta aquisição acontece gradualmente e a partir do momento em que as crianças entram em contacto com os sinais gráficos. Prevê-se que esse desenvolvimento se dê através da intervenção deliberada do professor com o intuito de conduzir ao sucesso. Contudo, alguns indivíduos experimentam fracassos na aquisição e/ou sistematização da leitura e da escrita, motivados por diferentes fatores.

Um dos motivos de preocupação por parte do professor, prende-se com a dificuldade em ler e produzir textos, organizados e ortograficamente corretos. Este aspeto acompanha os alunos muitas vezes até à idade adulta.

Assim sendo, a questão que suportou todo o meu trabalho foi a seguinte: “De que forma uma tarefa planificada pode contribuir para que os alunos aprendam através da reflexão sobre os seus erros?”.

Este estudo surge devido ao facto de perceber que, hoje em dia, existe uma grande preocupação por parte dos professores relativamente às acentuadas falhas na utilização da ortografia em muitos alunos, nos diversos níveis de ensino.

Por isso, é urgente ter consciência deste problema e proceder a uma análise de erros, de modo a criar estratégias que consigam ajudar os alunos a escrever corretamente. Vários autores reforçam que é necessário existir uma pedagogia da escrita, reforçando que a escola tem um papel fundamental no ensino da expressão escrita, visto que esta tem um papel fundamental na sociedade.

Através de alguma pesquisa bibliográfica e após algum tempo de observação e intervenção direta, verificou-se que os alunos que frequentam o segundo ano do Ensino Básico apresentam um quadro vasto de lacunas no que diz respeito à ortografia.

1.1 Objetivos

Enquanto aluna estagiária do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, a escolha deste tema deveu-se ao facto de existir uma grande preocupação relativamente às dificuldades que os alunos apresentam na área do português, mais propriamente na escrita. Apesar desta temática ser bastante debatida e estudada, os problemas persistem, tornando-se difícil mencionar as causas que o justifiquem. Azevedo (2000) refere num estudo efetuado a cidadãos entre os 15 e os 69 anos sobre :

“ os níveis de literacia em Portugal que apenas 7,9% das crianças tinham capacidades para lidar sem dificuldade com a leitura, escrita e cálculo. A mesma autora refere, ainda, que Portugal está muito abaixo do nível desejado e que as estratégias usadas pelos professores têm que ser repensadas pois influenciam muito o desempenho escolar das crianças”. (p.41)

A dificuldade na produção de textos organizados e ortograficamente corretos é uma questão que acompanha muitos alunos até à fase adulta, sendo, por isso, motivo de preocupação e reflexão por parte do professor. Assumindo este pressuposto, no decorrer do estudo formularam-se os seguintes objetivos:

- Compreender as causas dos erros ortográficos;
- Identificar os erros ortográficos;
- Categorizar vários tipos de erros.

Como fio condutor de todo este percurso foram traçados também os seguintes objetivos:

- Melhorar conteúdos da escrita;
- Melhorar a escrita dos alunos através da análise de erros ortográficos;
- Contribuir para o gosto e prazer na realização de uma produção escrita.

2- Modelo de investigação

2.1- O Projeto de Investigação-Ação

A investigação em educação permite identificar três perspectivas metodológicas de acordo com os pressupostos que se pretendem estudar: os estudos históricos, os estudos naturalistas e os estudos experimentais. (Afonso 2005)

O presente estudo enquadra-se na perspectiva da investigação naturalista, que tem por base metodológica a investigação-ação que acompanhará todo o processo da ação pedagógica.

A investigação-ação, ao longo dos anos, tem adquirido uma grande relevância, uma vez que se trata de uma metodologia de ação sobre a prática, podendo contribuir para a transformação de determinadas questões da realidade educativa. É conhecida como um método que reúne um conjunto de técnicas, de instrumentos e de teorias que possibilitam uma resposta a questões-problema que surgem de um determinado contexto.

A investigação-ação tem como base uma contribuição para a melhoria da qualidade da educação, permitindo assim, que o professor reflita sobre a sua própria intervenção, focando-se nos problemas e nas suas origens, podendo construir estratégias para uma superação dos mesmo. Através de um trabalho contínuo, focado numa problemática e sofrendo reajustes constantes, em função dos resultados que se vão obtendo na prática pedagógica.

Segundo Cohen e Manion (1989), investigação-ação é um :

“ Procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata (...) o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas...), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.” (Bell, 1997, p.21)

Neste sentido, a investigação-ação é considerada uma metodologia orientada para a melhoria de resultados, bem como para o aperfeiçoamento dos grupos/pessoas, promovendo mudanças sociais, através da reflexão, acerca da ação e partindo da mesma. (Bogdan & Biklen, 1994) Desta forma, e de acordo com o estudo desenvolvido, esta metodologia adequa-se à situação-problema identificada pela semelhança entre alguns aspetos caracterizadores da investigação.

Para Gauthier, (2003) investigação-ação é “ um sistema de atividades humanas que visa fazer emergir um processo colaborativo com o objetivo de produzir uma mudança no mundo natural” (p.502). Este sistema engloba todo um processo observação, reflexão e avaliação de carácter cíclico, conduzido e negociado pelos agentes implicados no tema, com o propósito de intervir na sua prática para a melhorar e modificar no sentido da inovação (Bisquerra, 1989).

Como refere Gauthier (2003);

A investigação-ação diferencia-se portanto dos outros modos de investigação pelo envolvimento pessoal do investigador-ator que orienta o seu processo segundo a sua visão particular da mudança desejada. Ela exige dele que seja implicado como individuo num processo dinâmico de colaboração que o obriga a estabelecer relações interpessoais em que corre o risco de ser abalado nos seus valores profundos. (p.510).

Segundo Coutinho (2009), a investigação – ação é a metodologia de investigação apreciada pelos docentes devido, essencialmente, ao seu “dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interatividade do real pela predominância da praxis, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora.” (p. 357). Assim sendo, caracteriza-se pela sua metodologia de pesquisa cujo objetivos principal é a resolução de problemas reais.

Esta metodologia é considerada participativa e colaborativa visto que todos os intervenientes são importantes na execução do estudo, sejam os indivíduos alvos de estudo, seja o investigador. O investigador é tido como o indivíduo interessado nos problemas práticos e numa melhoria da realidade. Outros aspetos predominantes nesta metodologia prendem-se com a questão de ser prática e interventiva pois a ação tem de estar ligada à mudança. Por fim, esta metodologia é considerada cíclica, visto que todos os resultados são uma

possibilidade de mudança, permitindo ao investigador efetuar uma ligação permanente entre a teoria e a prática.

Para fazer investigação-ação é obrigatoriamente necessário proceder ao seguinte ciclo: planejar, agir, observar e refletir. No entanto, a sequência adotada para estruturarmos o nosso pensamento e, conseqüentemente, a investigação não tem necessariamente de ser a ordem anteriormente apresentada. Contudo, importa referir que neste processo se pretende que seja cíclico, que se proceda a diversos ciclos de modo a “induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas.” (Coutinho et al, 2009, p. 636)

Segundo Bodgan (1994) torna-se claro que a investigação-ação tem o objetivo de “apresentar recomendações tendentes à mudança procurando resultados que possam ser utilizados para tomarem decisões práticas” (p. 293)

Tendo em conta a visão de Afonso (2005), é visível que a investigação se centra “no estudo das vivências e experiências dos actores educativos, isto é, na medida em que os objetivos do investigador passam por compreender, com bastante detalhe, o que é que os professores/educadores, diretores e estudantes/crianças pensam e como é que desenvolvem as suas práticas.” (p.35)

A investigação para a ação integra-se na prática do quotidiano dos professores, pois pode ser utilizada como objeto para resolver um problema concreto, numa determinada situação, possibilita um desenvolvimento contínuo e controlado, que permite a regulação baseada nos resultados, que deverão ser adaptados e, até mesmo, redefinidos tendo em conta as necessidades encontradas. Esta metodologia é defendida como um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes da sala de aula.

Tal como Afonso (2005) refere, o ponto de partida para a exploração de uma investigação-ação surge de uma pequena investigação que emerge de um problema prático do trabalho quotidiano de sala de aula. Daí surge a minha investigação, apesar das motivações pessoais

para desenvolver o tema, este foi diagnosticado como um problema relativamente à competência da escrita e daí surge a motivação para o investigar. Assim é desenvolvido um conjunto de situações de aprendizagem com vista a uma melhoria do problema detetado.

A ação interventiva realizada inclui-se nos procedimentos, normalmente, utilizados numa investigação deste tipo, uma vez que foi selecionado um conjunto de atividades que “sucedem no tempo, contendo determinados conteúdos programáticos e uma calendarização predefinida (...) (Sousa 2009, p.96) ”.

No seguimento das atividades procedeu-se à análise das produções dos alunos “com a finalidade de verificar se a evolução das ações está a decorrer em conformidade com o previsto ou se há necessidade de se efetuarem ajustes ou correções (Sousa, 2009, p.96).”

Um outro traço característico deste tipo de investigação é que abrange grande parte do processo investigativo baseia-se, essencialmente, na observação, onde, o investigador deve assumir o papel de observador participante “ (...) de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da ação pedagógica e lidando com os problemas concretos localizados na situação imediata (Sousa, 2009, p.96) ”. É a partir das interações dos alunos, perante as atividades e a sua realização, observados em tempo e situação real que se constituirão os dados para a investigação.

3- Contexto e Participantes no estudo

A escola básica onde decorreu o presente estudo foi uma escola pública do Agrupamento de Escolas Michel Giacometti, situada na freguesia da Quinta do Conde, concelho de Sesimbra.

Esta escola foi contruída em 2003 e contempla a valência de Jardim-de-Infância. O edifício está dividido em dois pisos e contém 16 salas de aula, bem como um refeitório, biblioteca, sala de professores, sanitários e um campo de jogos. O edifício encontra-se em bom estado de conservação.

No que diz respeito aos equipamentos, esta escola encontra-se dotada de vários equipamentos, desde materiais didáticos das áreas da Matemática, Português e Expressões, ou seja, Expressão Motora e Expressão Plástica. Existe também um computador em cada sala e cada uma encontra-se equipada com um projetor, dando assim oportunidade aos professores de incluírem a tecnologia nas suas aulas, conseguindo realizar com os alunos trabalhos diversificados.

Relativamente aos espaços, importa referir a biblioteca escolar, um espaço por excelência, com vários livros das mais variadas áreas e temas, com muitos computadores, mesas de estudo e mesas para trabalho em grupo.

O estudo foi realizado com a turma do 2º A, constituída por 24 alunos, sendo que os 24 alunos participaram no trabalho que será apresentado. Um dos alunos da turma foi sinalizado por um profissional da área da psicologia, como tendo necessidades educativas especiais (NEE), fazendo com que a professora titular de turma promovesse adaptações curriculares de acordo com as dificuldades de aprendizagem do aluno em questão.

A turma sempre mostrou interesse e vontade de aprender e adquirir novos conhecimentos. No que diz respeito à integração dos alunos, era uma turma socialmente estável relativamente às relações que os alunos estabeleciam entre si e com os adultos.

Como características evidentes desta turma, é possível constatar que são alunos interessados, curiosos e, quando motivados, são muito trabalhadores.

O grupo de alunos selecionados para o desenvolvimento desta investigação é composto por 6 elementos, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Esta seleção foi feita de modo a reunir diferentes níveis de aprendizagem da turma.

Os diferentes níveis de aprendizagem prendem-se sobretudo com: (i) alunos que têm dificuldades na escrita e leem muito silabicamente, mostrando assim bastantes dificuldades na compreensão de regras de ortografia; (ii) alunos que ainda dão alguns erros ortográficos e

leem com algumas falhas, mas que já conseguem estruturar o seu pensamento, respeitando algumas regras; (iii) alunos que leem fluentemente, mas cometem alguns erros ortográficos e, por fim, (iv) alunos que leem e escrevem fluentemente, quase sem incorreções ortográficas.

4- Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados

O momento preliminar do processo investigativo constitui um momento de grande incerteza que muitas das vezes é “marcado por muitas dúvidas, dissabores e algumas angústias” (Máximo-Esteves, 2008, p. 84). Contudo existem diversos instrumentos para auxiliarem durante o processo de recolha e análise no âmbito da investigação-ação.

O conceito de observação foi caracterizado como uma capacidade de saber “confrontar indícios com a experiência anterior para os poder interpretar” (Carmo & Ferreira, 2008,p.1.9). Neste sentido, com o recurso à observação, pretende-se seleccionar informação que seja pertinente , recorrendo à teoria e à metodologia científica, com o intuito de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão.

Segundo Quivy (1992), existem dois tipos de observação: a observação participante e a observação não participante. Sendo a primeira definida como o estudo de “ (...) uma comunidade durante um (...) período, participando na vida coletiva” insere-se na metodologia desenvolvida no presente estudo, uma vez que foi no decorrer da prática pedagógica que emergiu e, desta forma, foi identificado o problema na turma.

Nesta técnica não documental que é a observação, e neste caso específico, a observação participante, pode ainda subdividir-se em dois tipos diferentes, de acordo com Almeida (1990): a observação-participação e a participação-observação. Na primeira, este autor refere que o investigador se integra num grupo a partir do momento em que define, nesse mesmo grupo, um projeto de investigação, enquanto na segunda, um indivíduo de um grupo pode aproveitar a sua pertença ao mesmo e observá-lo.

Quanto à observação participante despercebida pelos observados, processa-se sem que os observados tenham a consciência que estão a ser alvos de um estudo “sem que esse facto possa considerar-se incorreto do ponto de vista deontológico.” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 120).

As notas de campo também são consideradas um material imprescindível, tornando possível ao investigador refletir sobre as suas interrogações e interações entre os participantes; “Através delas, o professor vê, ouve, experiencia e medita sobre o que aconteceu à sua volta.” (Bodgan e Biklen, 1994 in Máximo – Esteves , 2008, p. 88).

A observação participante acontece quando o investigador assume claramente o seu papel junto dos que estão a ser alvo de um estudo. A utilização deste género de observação visa “a apreensão dos comportamentos e dos conhecimentos no próprio momento em que produzem a recolha de material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo e a autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos.” (Quivy & Campenhoudt, 1992 p. 199). Segundo Marconi & Lakatos (1990) o investigador, neste tipo de observação, enfrenta algumas limitações no que diz respeito à manutenção da objetividade devido à influência que exerce sobre o grupo “ ser influenciado por antipatias e simpatias pessoais, e pelo choque do quadro de referência entre observador e observado.” (p. 82)

A entrevista é uma técnica muito utilizada com vista à recolha de dados. Traduz-se num “acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal” (Máximo, Esteves, 2008, p. 92), existindo diversos tipos de entrevistas que podem ser utilizadas de acordo com a finalidade do estudo em causa.

Para uma primeira análise dos participantes do estudo em questão, foram realizadas pequenas entrevistas com o intuito de perceber quais os procedimentos que os alunos usavam para descodificar o erro e quais as estratégias que utilizavam para o corrigir.

Quanto à entrevista semi-estruturada, traduz-se num género de entrevista com vista à “intervenção mútua” (Máximo, Esteves, 2008, p. 96) e implica a introdução de uma série de questões amplas (por parte do investigador), tendo como finalidade a procura de um significado partilhado.

A entrevista focalizada em grupo consiste numa entrevista com a participação de um conjunto de indivíduos familiarizados com o tema do debate, com vista ao conhecimento em profundidade das “necessidades, os interesses, as preocupações de um determinado grupo de pessoas, para compreender o funcionamento do grupo, para estudar as interações e intenções, para identificar o grau de concordância ou discordância em relação a um assunto.” (Holstein & Gubrium, 1995 citados por Máximo-Esteves, 2008, p. 98).

A pesquisa documental surge também como uma técnica de recolha de dados, pretendendo elaborar a recolha de documentos escritos, constituindo o que se denomina fontes primárias, apresentando-se assim, como uma “passagem de testemunho, dos que investigaram antes no mesmo terreno” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 73) com vista ao maior conhecimento da uma determinada área do saber.

Os documentos escritos segundo Carmo & Ferreira (2008) constituem fontes textuais que poderão ser encontrados em bibliotecas e arquivos, bibliografias, enciclopédias, dicionários e vocabulários, livros e revistas especializadas e, por último, bases de dados em suporte digital.

A análise documental, é definida como uma operação ou conjunto de operações “ visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência. (Bardin, 1977, p. 45)”. Amado, (2009), refere vários autores que recorreram a esta técnica e considera que dela resultam conhecimentos de valor heurístico, se orientados para sistemas de categorias e de indicadores que permitam a sua análise.

Tendo em conta, todos os processos, técnicas e instrumentos de recolhas de dados, no capítulo seguinte, serão apresentadas todas as tarefas implementadas à turma e será feita uma análise detalhada de todos os dados recolhidos nas tarefas apresentadas aos alunos.

Capítulo III- Apresentação, Análise e Discussão dos resultados

O presente capítulo refere-se à apresentação dos dados recolhidos em contexto educativo, pelo que será organizado em dois sub-capítulos. No primeiro será feita uma breve apresentação da intervenção pedagógica, apresentando a implementação de atividades, bem como, a justificação para as opções tomadas no decorrer de todo o processo. No segundo, far-se-á a análise e interpretação dos dados recolhidos na intervenção pedagógica focando-me nos erros ortográficos produzidos pelos alunos, como forma de perceber se a estratégia utilizada auxiliou os alunos no seu processo de aprendizagem.

1- Apresentação das Tarefas

O seguinte projeto decorreu numa turma de 2º ano de escolaridade, onde realizei a minha prática pedagógica, no âmbito da unidade curricular Estágio III, como referido anteriormente. Para este estudo, foi escolhida uma amostra de seis alunos com idades compreendidas entre os setes e os oito anos, sendo que, quatro dos alunos são do sexo masculino e duas do sexo feminino.

Quadro 4- Apresentação da Tarefa 1

Tarefa 1	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Revisão de texto, com o apoio do professor;• Identificar erros;• Estabelecer correspondência entre som e letra;• Estabelecer regras de ortografia;• Perceber que o mesmo som pode ter diferentes representações gráficas e a mesma representação gráfica pode corresponder a diferentes sons.
Recursos	<ul style="list-style-type: none">• Folhas brancas;

Tarefa 1	
	<ul style="list-style-type: none"> • Lápis; • Borracha; • Folha de registo (Anexo 1).
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Inicia-se a tarefa, explicando aos alunos que terão de elaborar uma produção escrita livre onde será necessário que tenham a noção da sequência de um texto narrativo (princípio, meio e fim) e que pensem na forma como o redigem pois pretende-se que os alunos sejam capazes de fazer uma auto correção dos erros. • Depois de cada alunos elaborar a sua produção escrita, o professor pede ao aluno que a leia e que, no decorrer da leitura, encontre erros dados por si. Posteriormente o aluno terá que fazer a identificação de cada erro de forma autónoma e terá que preencher a folha de registo da seguinte forma: sempre que detetar um erro, copia-o da forma apresentada no texto para a coluna correspondente ao erro e faz a sua correção na coluna correspondente à correção. Se, por algum motivo, a correção estiver errada, o aluno volta a copiar a palavra errada para a coluna correspondente ao erro e volta novamente a tentar corrigi-la. Este processo é feito individualmente com cada aluno.

Quadro 5- Apresentação da Tarefa 2

Tarefa 2	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Revisão de texto, com o apoio do professor;• Identificar erros;• Estabelecer correspondência entre som e letra;• Estabelecer regras de ortografia;• Perceber que o mesmo som pode ter diferentes representações gráficas e a mesma representação gráfica pode corresponder a diferentes sons.
Recursos	<ul style="list-style-type: none">• Folhas brancas;• Lápis;• Borracha;• Folha de registo (Anexo 1);
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none">• A tarefa inicia-se com a explicação que o trabalho que vai ser desenvolvido é uma continuidade do que já tinha sido feito, só que, em vez de corrigir só os seus textos, os alunos terão que corrigir também o texto de uma colega;• Cada aluno volta a elaborar uma produção escrita, com o tema à escolha, voltando a respeitar todos os parâmetros pedidos na tarefa nº 1. Depois desta estar completa, é pedido aos alunos que troquem o seu texto com o colega que está sentado ao seu lado, de modo que o aluno analise um texto que não é o seu. Esta tarefa processa-se da mesma forma que a tarefa nº 1, o aluno deteta o erro e corrige-o, usando a folha de registo. Pede-se também que o aluno sublinhe no texto as palavras que estão erradas

Tarefa 2	
	<p>para que a pessoa que posteriormente for analisar os dados recolhidos, posteriormente (neste caso a investigadora), possa perceber se de facto existe um erro ortográfico ou se considerou um erro por não perceber a caligrafia de quem elaborou o texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por fim, pretende-se que a produção escrita volte ao aluno que a redigiu. Aqui, é entregue ao aluno uma fotocópia do seu texto (não é dada a mesma folha que foi entregue ao seu colega para que o aluno não seja influenciado pelas palavras que foram assinaladas anteriormente), bem como uma folha de registo, pretendendo-se que o aluno faça o mesmo processo, ou seja, identificar o erro e fazer a sua correção.

Quadro 6- Apresentação da Tarefa 3

Tarefa 3	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão de texto, com o apoio do professor; • Identificar erros; • Estabelecer correspondência entre som e letra; • Estabelecer regras de ortografia; • Perceber que o mesmo som pode ter diferentes representações gráficas e a mesma representação gráfica pode corresponder a diferentes sons.

Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Texto com erros ortográficos (Imagem 1); • Lápis; • Borracha; • Projetor.
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • A tarefa inicia-se com uma breve explicação do que será feito, referindo que o processo será um pouco diferente do habitual. Será dado a cada aluno um pequeno texto que já contém erros ortográficos e que, numa primeira fase, se pretende que os alunos sejam capazes de identificar o erro, sublinhando a palavra. Cada aluno analisa o texto individualmente; • Depois de terminada esta fase, é projetado no quadro o mesmo texto, de forma a que em grande grupo se proceda à identificação dos erros presentes no texto e posteriormente se efetue a correção dos mesmos; • Assim, em grande grupo, é pedido aos alunos que identifiquem os erros encontrados para que seja sublinhado no quadro. Poderão ser utilizadas duas cores diferentes , uma para identificar os erros que os alunos encontraram e outra para sublinhar os erros que os alunos não encontraram no texto apresentado; • Terminado este processo pretende-se que os alunos , em grande grupo procedam à correção dos erros (neste caso os erros encontrados pelos alunos e os erros que os alunos não encontraram), dando oportunidade a cada aluno de explicar o seu raciocínio de correção.

Quadro 7- Apresentação da Tarefa 4

Tarefa 4	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Revisão de texto, com o apoio do professor;• Identificar erros;• Estabelecer correspondência entre som e letra;• Estabelecer regras de ortografia;• Perceber que o mesmo som pode ter diferentes representações gráficas e a mesma representação gráfica pode corresponder a diferentes sons.
Recursos	<ul style="list-style-type: none">• Folhas brancas;• Lápis;• Borracha;• Quadro de Joan Miró (Imagem 2) ;• Folha de registo (Anexo 1).

Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • A tarefa inicia-se com a explicação do que será feito pelos alunos; • A tarefa começa com a apresentação de um quadro de Joan Miró. É pedido aos alunos que o analisem durante algum tempo. De seguida, explica-se que, através do quadro apresentado, se pretende que os alunos elaborem um texto descritivo onde expressam o que sentem e o que acham do quadro; • É importante referir que os alunos devem pensar na forma como redigem o texto, pois o intuito desta tarefa é fazer a auto correção dos erros dados através do texto descritivo. Cada aluno redige o seu texto; • Depois desta fase estar completa, é elaborado um trabalho individualizado, onde cada aluno analisa o seu texto e reconhece os erros dados por ele. É pedido aos alunos que leiam com atenção o seu texto, que identifiquem o erro e que sejam capazes de o corrigir. É pedido que preencham a folha de registo onde o aluno coloca o erro na coluna correspondente ao erros e faz a sua correção na coluna correspondente à correção. Se por algum motivo a correção estiver errada, o aluno volta a copiar a palavra errada para a coluna do erro e volta novamente a corrigi-la.
-----------------	---

2 – Análise das tarefas

2.1 -Tarefa 1

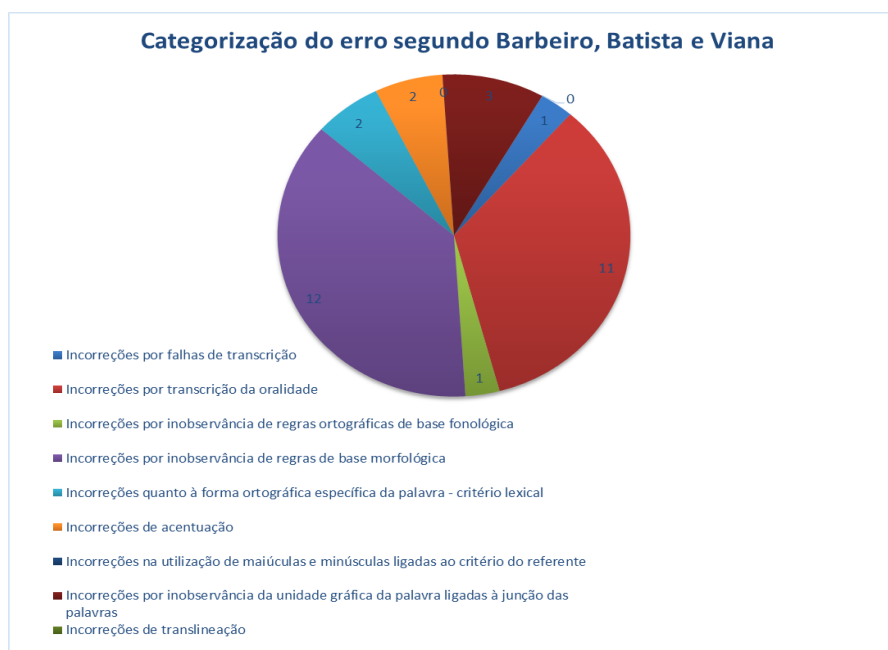
Tendo em conta a tipologia de Barbeiro (apresentada anteriormente), será feita a análise pormenorizada de cada erro cometido pelos alunos selecionados para a amostra deste projeto.

A primeira tarefa deste projeto consistia numa produção escrita livre, onde se pretendia que os alunos fossem capazes de identificar os erros cometidos e posteriormente fossem capazes de os corrigir.

Esta primeira tarefa que os alunos elaboraram serviu como base do nível de produção escrita dos alunos no início do estudo.

Tal como podemos verificar no gráfico abaixo, na primeira tarefa, os alunos cometeram trinta e dois erros ortográficos, sendo estes de natureza variada, como seguidamente irei apresentar.

Gráfico 1 – Categorização do erro segundo a Tipologia de Barbeiro, Batista e Viana (2008)



Fonte: Dados recolhidos pela investigadora.

Analisando o gráfico acima apresentado podemos perceber o tipo de categorização de erros presentes no textos de produção escrita livre. Podemos observar que um dos erros dados foi referente a incorreções por falhas de transcrição, onze foram relacionados com incorreções por transcrição da oralidade, um erro com base em incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, doze alusivos a incorreções por inobservância de regras de base morfológica, dois erros referentes a incorreções quanto à forma ortográfica específica da palavra- critério lexical, dois erros relativos à acentuação e três erros devidos a incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra ligadas à junção das palavras. Não se encontraram erros a nível de incorreções na utilização de maiúsculas e minúsculas ligadas ao critério do referente nem incorreções de translineação.

Começo por analisar as produções de textos, grelhas individuais de registos de erros e sua compilação numa única grelha. Este registo iniciou-se com a colocação da forma incorreta em que surgiu cada palavra, seguida da forma correta, e por fim, descreveu-se a tipologia de cada um dos erros. Na análise efetuada foi constante a ocorrência de omissão de grafemas e substituição dos mesmos. A distinção de sílaba tónica e átona, <u> por <o>, foram também um erro constante. O facto de os alunos escreverem muitas vezes da mesma forma como se exprimem parece que prejudica o processo da escrita.

Na continuidade desta linha de pensamento, surge um quadro que esboça toda a recolha de dados e respetivo tratamento.

Quadro 8 – Levantamento dos erros ortográficos dados pelos alunos nas produções escritas.

Escreveu	Devia ter escrito	Análise da incorreção
No	Num	Substituição dos grafemas (< o> por < um>)
Chamado-se	Chamado	Transcrição da oralidade (adição de <se>);
Conferçar	Conversar	Substituição de grafemas (<f> por <v> e <ç> por < s>)

Escreveu	Devia ter escrito	Análise da incorreção
Ou	Ao	Erro relacionado com a grafia das vogais.
Bricar	Brincar	Omissão de grafema (< n>)
Au	Ao	Substituição dos grafemas (<u> por <o>)
Respodeu	Respondeu	Omissão do grafema (<n>)
As	Ás	Erro relacionado com a acentuação
Seguite	Seguinte	Omissão do grafema (<n>)
Laja	Loja	Substituição de grafemas (<a> por <o>)
Jagar	Jogar	Substituição de grafemas (<a> por <o>)
Turnaram-se	Tornaram-se	Substituição do grafema (<u> por <o>)
Grade	Grandes	Omissão dos grafemas (<n> e <s>)
Borboleta	Borboletas	Omissão do grafema (<s>)
Rugio	Rugiu	Substituição do grafema (<o> por <u>)
Fugio	Fugiu	Substituição do grafema (<o> por <u>)
Demanhã	De manhã	Junção de grafemas (escreve como ouve; não há fronteira de palavras)
Malhã	Manhã	Substituição de grafemas (<lh> por <nh>)
Venho	Veio	Substituição de grafemas (<nh> por <i>)
Cotigo	Contigo	Omissão de grafemas (<n>)
Avanssaram	Avançaram	Substituição de grafemas (< ss> por <ç>)
Cuvas	Curvas	Omissão de grafemas (<r>)
Diagunais	Diagonais	Substituição de grafemas (<u> por <o>)
Caro	Carro	Omissão de grafemas (<rr>)
A quê ?	Ao quê ?	Omissão do grafema (<o>)
Á	À	Erro relacionado com a acentuação
Cançados	Cansados	Substituição de grafemas (<ç> por <s>)
Sinzentos	Cinzentos	Substituição de grafemas (<s> por <c>)

Escreveu	Devia ter escrito	Análise da incorreção
Rochó - Rosho	Roxo	Substituição de grafemas (< ch> e <sh> por <x>)
Pra	Para	Junção de grafemas (Escreve como ouve)
Barbis	Barbies	Omissão de grafemas (<e>)
Encontro	Encontrou	Omissão de grafemas (<u>)
Ouvam	Ouvem	Substituição do grafema (<a> por <e>)

Fonte: Incorreções recolhidas pela investigadora na análise dos textos.

Após a análise exaustiva do levantamento de todos os erros ortográficos dados pelos alunos, fez-se uma catalogação e respetiva frequência dos tipos de erros mais predominantes, para que se consiga fazer uma rápida leitura.

Quadro 9 – Categorização e Frequência dos Erros ortográficos segundo tipologias de erro segundo Barbeiro, Batista e Viana (2008)

Tipologia do erro	Exemplos de erros	Frequência de erros
Transcrição da oralidade (adição de <se>);	<i>Chamado-se</i>	1
Substituição de grafemas (<f> por <v>)	<i>Conferçar</i>	1
Substituição de grafemas (<ç> por <s>)	<i>Conferçar, Cançados</i>	2
Erro relacionado com a grafia das vogais.	<i>Ou</i>	1
Omissão de grafema (< n>)	<i>Bricar, Respodeu, Seguite, Grade, Cotigo</i>	5
Substituição dos grafemas (<u> por <o>)	<i>Au, Turnaram-se, Diagunais</i>	3
Erro relacionado com a acentuação	<i>As , Á</i>	2
Substituição de grafemas (<a> por <o>)	<i>Laja, Jaguar</i>	2
Omissão de grafema (< s>)	<i>Grade, Borboleta</i>	2
Substituição do grafema (<o> por <u>)	<i>Rugio , Fugio</i>	2

Tipologia do erro	Exemplos de erros	Frequência de erros
Junção de grafemas (escreve como ouve; não há fronteira de palavras)	<i>Demanhã</i>	1
Substituição de grafemas (<lh> por <nh>)	<i>Malhã</i>	1
Substituição de grafemas (<nh> por <i>)	<i>Venho</i>	1
Substituição de grafemas (<ss> por <ç>)	<i>Avanssaram</i>	1
Omissão de grafemas (<r>)	<i>Cuvas</i>	1
Omissão de grafemas (<rr>)	<i>Caro</i>	1
Omissão do grafema (<o>)	<i>A quê?</i>	1
Substituição de grafemas (<s> por <c>)	<i>Sinzentos</i>	1
Substituição de grafemas (<ch> por <sh>)	<i>Rocho</i>	1
Substituição de grafemas (<ch> por <x>)	<i>Rosho</i>	1
Junção de grafemas (Escreve como ouve)	<i>Pra</i>	1
Omissão de grafemas (<e>)	<i>Barbis</i>	1
Omissão de grafemas (<u>)	<i>Encontro</i>	1
Substituição do grafema (<a> por <e>)	<i>Ouvam</i>	1
Substituição dos grafemas (< o> por < um>)	<i>No</i>	1

Fonte: Dados recolhidos pela investigadora.

A leitura deste quadro mostra que a tipologia de erro predominante é a substituição de grafemas, mais propriamente as substituições de <ç> por <s>; de <o> por <u>e vice-versa e de <a> por <o> , seguindo-se a omissão de grafemas (suprime-se o <n>) e também a omissão do grafema <s>, em pé de igualdade, temos a adição de grafemas, a troca de posições de grafemas, o facto de se escrever conforme se ouve e, por fim, a forma ortográfica específica.

Contudo, é de salientar que o erro ortográfico pode ter na sua base os seguintes aspetos: contextuais, ou seja, relativos à associação com outros sons; acentuais, ou seja, relativos à posição, tónica ou átona, em que se encontram. Podem também estar associados à

translineação linear do oral para o escrito. Assim, é de extrema importância que os alunos entendam a origem do erro e, posteriormente, haja um trabalho através de estratégias e atividades adequadas, para colmatar a ocorrência sistemática dos mesmos. Segundo Barbeiro (2008), é necessário que os professores avaliem com algum rigor “ a que nível se encontra a dificuldade ortográfica colocada pela palavra e ainda não ultrapassada pelo aluno. Não chega dizer que uma criança tem problemas de ortografia. (p. 60)”

Outro exemplo de representação contextual (roxo que surgiu como <rocho> ou <rosho> é a ausência da regra de utilização de escrita com <x>.

Outra incorreção existente e perceptível nas produções textuais dos alunos é o incumprimento de regras ortográficas de base morfológica. Barbeiro (2008) afirma que “a associação de informação morfológica à ortografia permite resolver algumas dúvidas quanto à representação dos sons, ou seja, perante casos em que os sons existentes na palavra poderiam ter mais do que uma representação, o facto de o morfema apresentar uma forma ortográfica específica, funcionará como critério em caso de dúvida ou estabelecerá diretamente a ligação a essa representação. “ (p.67)

Outra tipologia de erro recorrente, sucede em palavras como < rugio> em vez de rugiu e <fugio> em vez da utilização da forma correta fugiu. Isto acontece devido ao grafema <u>, ser representado por <o> geralmente na grafia com <u>, em vez de <o>. O objetivo é que os alunos interiorizem a forma <u> como correspondente a esta pessoa verbal.

Por fim, há que destacar outra categoria em que os alunos apresentam dificuldades. Diz respeito à omissão do grafema <n> como aconteceu com as palavras “brincar”, em que eu foi escrito <bricar>, no caso da palavra “respondeu” foi escrito <respodeu>, no caso de “seguinte” foi escrito <seguite>, no caso de “grande” que surgiu como <grade> e por fim, “contigo” que foi escrito como <cotigo>.

Assim, concluímos que, nestes casos, os alunos revelam capacidade de transcrever as palavras, mas a forma que usam é a retratada na oralidade, o que evidencia um afastamento da

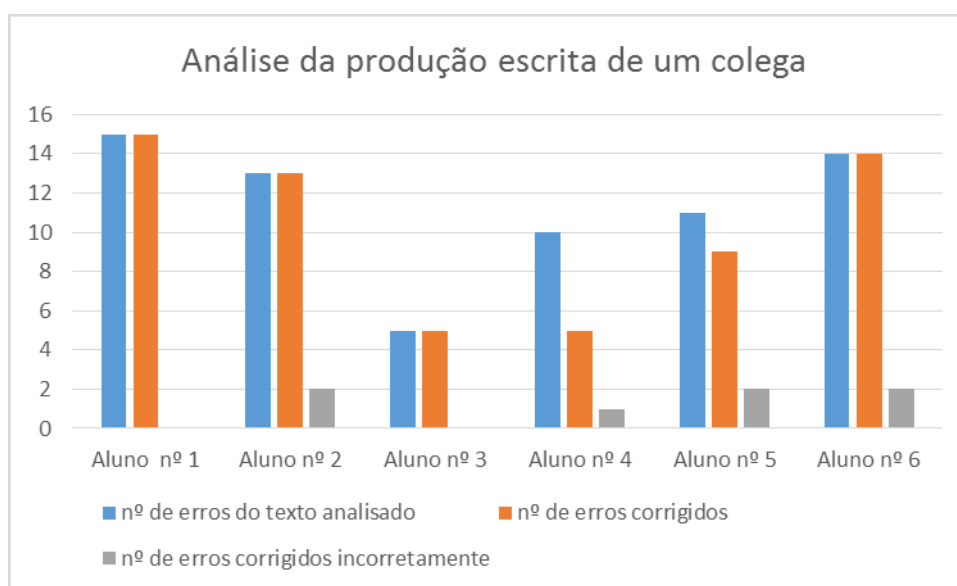
norma ortográfica. A este propósito Barbeiro (2008) refere que se deve reforçar a consciência principalmente na oralidade “podemos pronunciar as palavras segundo um registo menos cuidado e proporcionar o acesso à forma do registo cuidado, que geralmente constitui a forma fonológica de referência para a ortografia.” (p.65)

2.2 - Tarefa 2

A tarefa nº 2 encontra-se dividida em duas partes. Na primeira parte o que se pretende é que os alunos sejam confrontados com erros que não foram dados por eles. Ou seja, é apresentado um texto de um colega e o aluno terá que identificar os erros bem como corrigi-lo.

Assim é apresentada a recolha de dados referente a esta primeira fase da tarefa.

Gráfico 2 – Análise da produção escrita de um colega



Fonte: Dados recolhidos pela investigadora.

Ao observar o gráfico podemos ver que este se encontra dividido em três parâmetros de análise para cada aluno. É identificado o número de erros presentes nos textos que os alunos

analisaram, é também reforçado quantos erros os alunos encontraram e corrigiram e, por fim, se existem erros que foram detetados, mas corrigidos de forma incorreta.

Analisando o aluno nº 1, verificamos que lhe foi atribuído um texto que continha 15 erros e que o aluno foi capaz de encontrar todos os erros e de os corrigir corretamente. Quanto ao aluno nº 2 encontrou todos os erros que estavam no texto apresentado, mas não conseguiu proceder à correção de dois erros, sendo estes a <ávrente> onde o aluno corrigiu da seguinte forma <afrente> tendo corrigido o erro com uma junção de grafemas, ou seja escreveu como ouve. Outro erro que não teve a correção mais apropriada foi a palavra <bodia> onde o aluno efetuou a sua correção da seguinte forma <bomdia> ou seja, ao efetuar a correção da palavra, o aluno fez a junção de grafemas (escreve como ouve; não há fronteira de palavras).

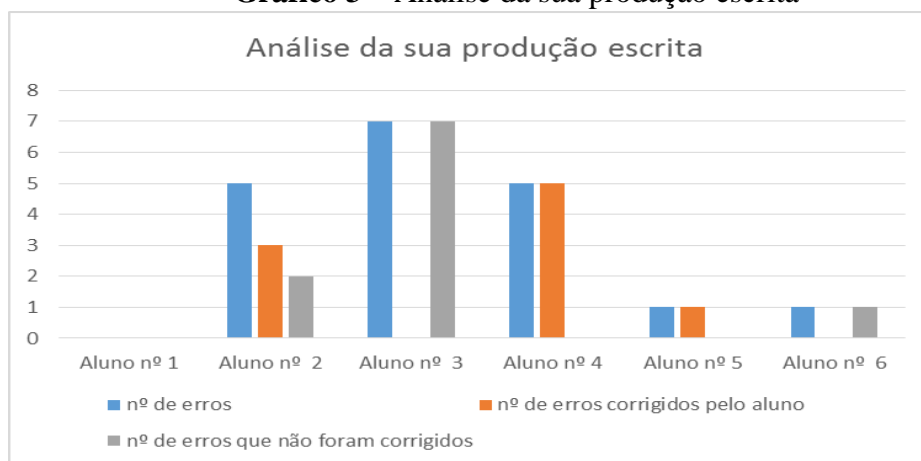
Relativamente ao aluno nº 3, o texto atribuído continha cinco erros e o aluno foi capaz de os corrigir corretamente. Quanto ao aluno nº 4, o texto que analisou tinha dez erros, e o aluno só identificou cinco erros. Uma das correções foi feita incorretamente, tendo o texto apresentado o seguinte erro <ouve> a correção correta da palavra era <houve> e o aluno corrigiu a palavra da seguinte forma <onve>. O aluno não detetou os seguintes erros: <chamádo> em que a sua correção seria <chamado>, <adotarão> onde se pretendia que fosse <adotaram>, <viverão> em que a sua correção deveria ser <viveram> e por fim a palavra <vêz> onde se pretendia que fosse <vez>.

Ao analisar o gráfico correspondente ao aluno nº 5, podemos perceber que o texto que lhe foi atribuído tinha onze erros, tendo o aluno apenas identificado nove em que dois desses erros foram corrigidos incorretamente. As correções feitas de forma incorreta referem-se às seguintes palavras: <ceria>, a correção realizada foi <cria> e a correção que se previa era <queria> o mesmo aconteceu com a palavra <setio> onde o aluno corrigiu <sentio>. A correção correta <seria> e <sentiu>. As palavras que não foram detetadas pelo aluno foram: <caio> em que a sua correção seria <caiu> e, por fim, <to> onde se pretendia que fosse <estou>.

Por fim, observamos o aluno nº 6, que analisou um texto com catorze erros, tendo conseguido detetar todos, apesar de dois desses erros terem sido corrigidos incorretamente. Assim, ficaram por corrigir as palavras <asi> que o aluno corrigiu da seguinte forma <asim> e <queba> que teve a correção de <quela> em que as suas correções deveriam ser <assim> e <aquela>, respetivamente.

Iniciamos a análise da segunda parte da tarefa onde cada aluno, depois de ter corrigido o texto de um colega, teria que voltar a rever o seu texto e, posteriormente teria que o corrigir. Para melhor compreensão todos os dados estão apresentados no gráfico seguinte:

Gráfico 3 – Análise da sua produção escrita



Fonte: Dados recolhidos pela investigadora.

Analisando o gráfico acima apresentado, podemos observar que o aluno nº 1 não continha erros no seu texto, logo não procedeu á correção do mesmo. Relativamente ao aluno nº 2, o seu texto abrangia cinco erros ortográficos, o aluno conseguiu detetar três dos erros, sendo que, não detetou dois erros ortográficos. Quanto ao aluno nº 3, constatou-se que deu sete erros ortográficos na sua produção escrita, sendo que, ao reler o seu texto, não encontrou nenhum erro ortográfico, logo não procedeu a qualquer dos mesmos. O aluno nº 4, ao rever a sua produção escrita, encontrou cinco erros ortográficos, tendo conseguido corrigir todos os erros que assinalou. O aluno nº 5 encontrou um erro ortográfico no seu texto e corrigiu o mesmo.

Por fim, temos o aluno nº 6 que ao rever o seu texto não encontrou nenhum erro ortográfico, mas na verdade, o seu texto continha um erro.

De seguida serão apresentados os erros dados pelos alunos, nesta segunda parte da tarefa 2.

Quadro 10 – Levantamento dos erros ortográficos dados pelos alunos nas produções escritas.

Escreveu	Deveria ter escrito	Análise da incorreção
Meneno	Menino	Substituição do grafema (<e> por <i>)
Petalas	Pétalas	Erro relacionado com a acentuação
Ninguê	Ninguém	Erro relacionado com a acentuação
Ressochitar	Ressuscitar	Substituição do grafema (<o> por <u> e do grafema <ch> por <c>)
Ressoschitou	Ressuscitou	Substituição do grafema (<o> por <u> e do grafema <ch> por <c>)
Roubarão	Roubaram	Substituição do grafema (<ão> por <am>)
Constroído	Construído	Substituição do grafema <o> por <u>) Erro relacionado com a acentuação
Moralhas	Muralhas	Substituição do grafema <o> por <u>)
Consseguir	Conseguir	Substituição do grafema (<ss> por <s>)
Derrobaram	Derrubaram	Substituição do grafema <o> por <u>)
Derrepente	De repente	Junção de grafemas (Escreve como ouve); Não há fronteira de palavras.)
Pressisam	Precisam	Substituição do grafema (<ss> por <c>)
Jorje	Jorge	Substituição do grafema (<j> por <g>)
Contratrou	Contratou	Troca de grafemas (<trou> por < tou>);
Tem	Tempo	Omissão dos grafemas (<po>)
Gonhou	Ganhou	Substituição do grafema (<o> por <a>)
Comtra	Contra	Substituição do grafema (<m> por <n>)

Destruio	Destruiu	Substituição do grafema <o> por <u>)
Vestio	Vestiu	Substituição do grafema <o> por <u>)

Fonte: Incorreções recolhidas pela investigadora na análise dos textos.

Após a análise do levantamento de todos os erros ortográficos dados pelos alunos, fez-se uma catalogação e respetiva frequência dos tipos de erros mais predominantes, para que se consiga fazer uma rápida leitura.

Quadro 11 – – Categorização e Frequência dos Erros ortográficos segundo a tipologia de erro segundo Barbeiro, Batista e Viana (2008)

Tipologia do Erro	Exemplos de Erro	Frequência de erros
Substituição do grafema (<e> por <i>)	<i>Meneno</i>	1
Erro relacionado com a acentuação	<i>Petalas, Ninguém , Constroido</i>	3
Substituição do grafema <o> por <u>)	<i>Ressochitar , Constroido , Moralhas, Derrobaram</i>	4
Substituição do grafema (<ch> por <c>)	<i>Ressochitar</i>	1
Substituição do grafema (<ão> por <am>)	<i>Roubarão</i>	1
Substituição do grafema (<ss> por <s>)	<i>Consseguir</i>	1
Junção de grafemas	<i>Derrepente</i>	1
Substituição do grafema (<ss> por <c>)	<i>Pressisam</i>	1
Substituição do grafema (<j> por <g>)	<i>Jorje</i>	1
Troca de grafemas (<trou> por < tou>);	<i>Contratrou</i>	1
Omissão dos grafemas (<po>)	<i>Tem</i>	1
Substituição do grafema (<o> por <a>)	<i>Gonhou</i>	1

Substituição do grafema (<m> por <n>)	<i>Contra</i>	1
--	---------------	---

Fonte: Dados recolhidos pela investigadora.

Ao analisarmos este quadro, conseguimos perceber que existem tipos de erros que continuam a subsistir, mas que começam a ser dados em menor quantidade. Com esta análise, conseguimos perceber que existem tipologias de erros diferentes das tipologias levantadas na tarefa 1.

Temos o caso da palavra *contra*, que foi representada como <contra> que ocorre como uma lacuna da utilização da regra de utilização <m>, para nasalar, consoantes correspondentes a sons bilabiais.

Surge também, a regra da escrita com <ão> ou com <am>, exemplo: <roubarão> em vez de <roubaram>, o que demonstra a dificuldade inerentes à informação textual e morfológica e muitas das vezes este tipo de erro surge devido à confusão que o aluno tem em relação a esta regra de ortografia. Segundo Barbeiro (2008), “ Nas terminações verbais da terceira pessoa do plural; o ditongo final é escrito com a grafia <am> quando pertence a uma sílaba átona, enquanto as formas verbais com grafia <ão> correspondem a sílabas tónicas (para além desta informação acentual, pode ser mobilizado na aprendizagem a informação morfológica.” (p.66)

O recurso a estas regras deve ser introduzido como práticas no ensino-aprendizagem, pois podem ajudar o aluno a decidir entre ortografias, quando o mesmo se depara com a dúvida ou quando recorrem à revisão dos próprios textos.

Podemos ainda observar que continuam a existir dúvidas relativamente aos grafemas <ss>, <c> e <s>, ou seja entende-se que os alunos ainda não são capazes de utilizar as regras de ortografia corretamente relativamente a estes grafemas.

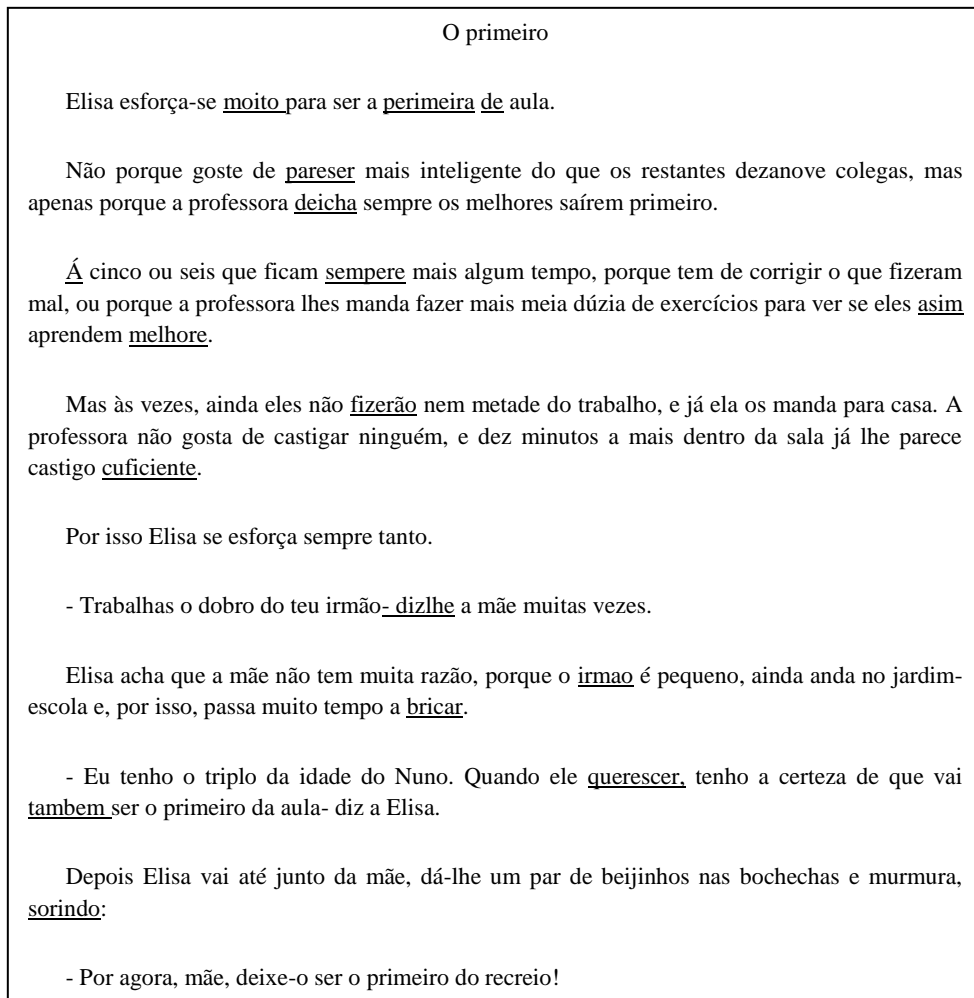
Por fim, penso que é importante referir que alguns erros dados demonstram alguma falta de concentração por parte dos alunos relativamente à tarefa que lhes foi proposta. Veja-se o caso

de <meneno> é uma palavra com a qual os alunos lidam quase diariamente e não é de todo um erro que seja muito observável. Temos também o caso da palavra <Jorje>, em que apesar da regra ortográfica ser parecida, pois o som, é igual é o tipo de erro que não justificável na amostra escolhida pela investigadora, pois é uma palavra que os alunos têm bastante contacto, por isso, é considerado um erro por falta de atenção e concentração. Para terminar temos o <tem> onde o aluno queria escrever <tempo>, penso que aqui é notória a falta de concentração que existiu ao escrever a palavra.

2.3 - Tarefa 3

A tarefa 3 tinha como objetivo perceber se os alunos, ao terem contacto com um texto que contivesse erros ortográficos, se seriam capazes de os identificar e de posteriormente os corrigir. A tarefa consistia em entregar, um texto ao alunos, dando-lhes tempo para o lerem e explorá-lo da forma que mais achassem conveniente e de seguida pedir que fossem capazes de identificar os erros e os corrigissem na folha de registo. O texto continha dezassete erros ortográficos, como é possível observar na imagem a baixo apresentada.

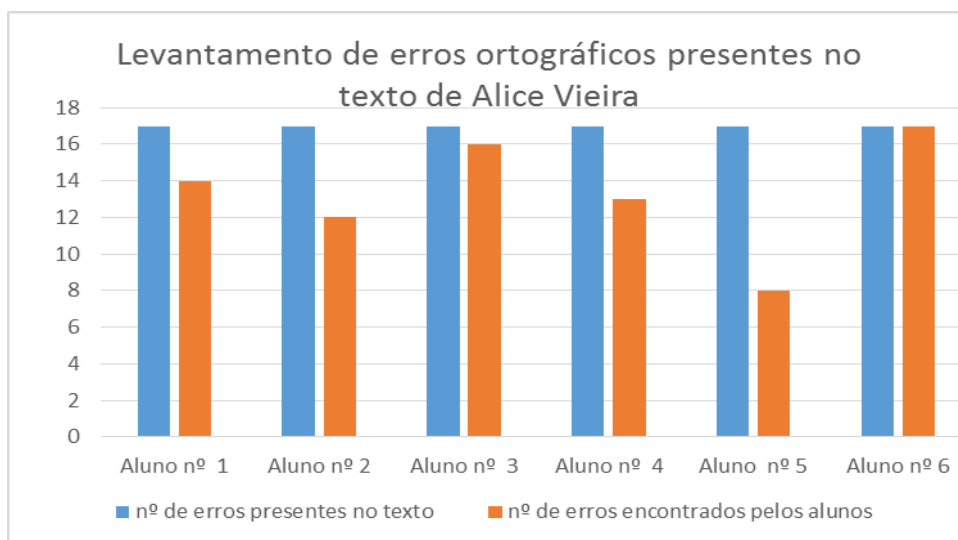
Imagem 1- Excerto do texto de Alice Vieira com erros ortográficos



Fonte: Livro com cheiro a baunilha de Alice Vieira

Ao analisarem o texto todos os alunos conseguiram descobrir alguns erros presentes como se pode observar no seguinte gráfico:

Gráfico 4 – Levantamento de erros ortográficos presentes no texto de Alice Vieira



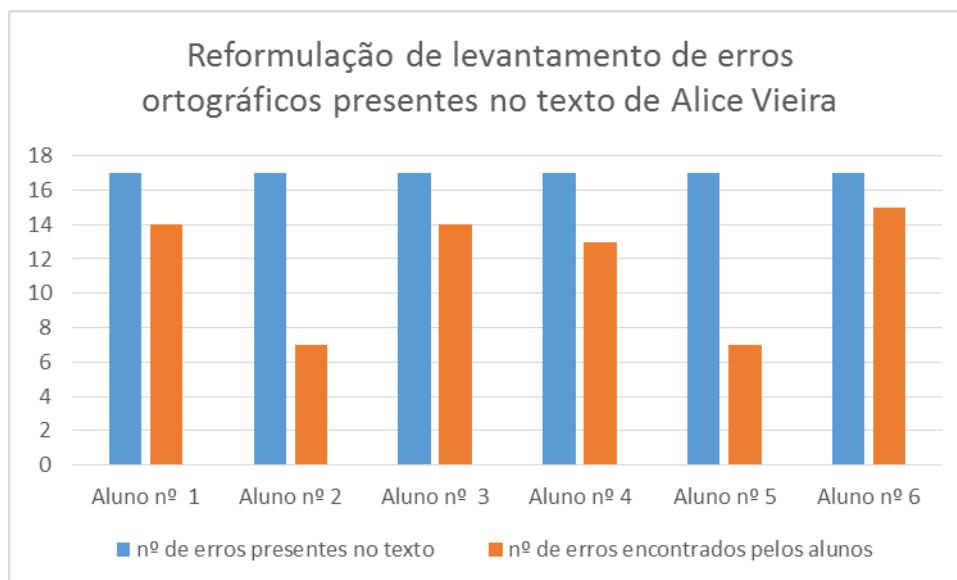
Fonte: Dados recolhidos pela investigadora.

Ao analisarmos o gráfico podemos perceber que todos os alunos detetaram erros no texto apresentado. Como é possível observar no gráfico apresentado os alunos identificaram entre dezassete e oito erros ortográficos.

Ao examinar a folha de registo de cada aluno foi possível perceber que o aluno nº 2 detetou doze erros, mas cinco dos erros que assinalou não estavam no texto, ou seja, o aluno assinalou como erradas palavras que estavam corretas. O mesmo aconteceu com o aluno nº 3 que dos dezasseis erros detetados, dois desses foram assinalados como errados enquanto estavam corretos. O aluno nº 5, que encontrou oito erros, também assinalou um erro que não era considerado erro. Por fim o aluno nº 6 identificou dezassete erros ortográficos, sendo que dois deles, eram palavras que estavam escritas corretamente no texto.

Assim sendo, penso que é necessário atualizar o nosso gráfico mostrando efetivamente quantos erros presentes no texto os alunos conseguiram identificar.

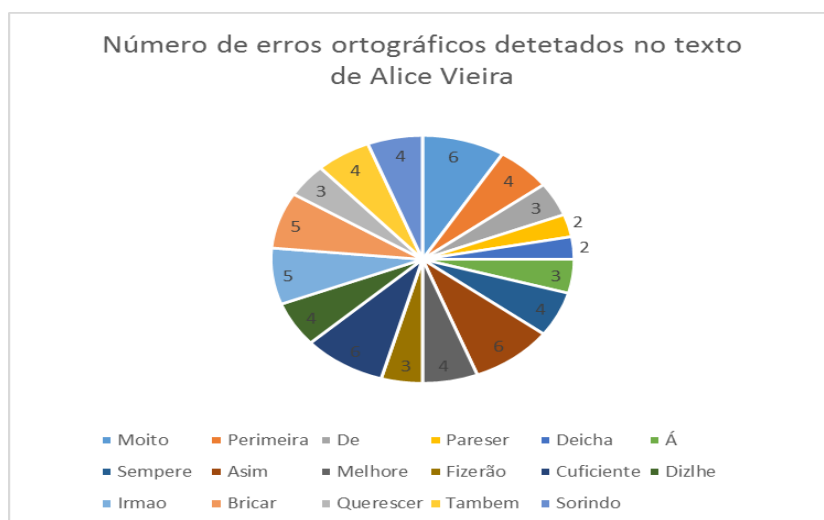
Gráfico 5- Reformulação de levantamento de erros ortográficos presentes no texto de Alice Vieira



Fonte: Dados recolhidos pela investigadora.

Para uma melhor compreensão vamos perceber quais foram os erros que os alunos conseguiram identificar com mais facilidade procedendo à análise do seguinte gráfico:

Gráfico 6 – Número de erros ortográficos detetados no texto de Alice Vieira



Fonte: Dados recolhidos pela investigadora.

Neste gráfico conseguimos identificar quais as palavras que foram detetadas com mais facilidade pelos alunos. Podemos observar que todos os alunos conseguiram identificar a palavra <cuficiente>, a palavra <moito> e a palavra <asim>. Existem outras duas palavras que os alunos mostraram alguma facilidade em detetá-las, tais como: <irmao> e <bricar>. No decorrer da atividade, os alunos mostraram alguma facilidade em descobrir estas palavras, pois trata-se de palavras que acabam por estar muitas das vezes inseridas no contexto escolar. Os alunos que detetaram estas palavras foram todos capazes de corrigir as palavras corretamente trocando a palavra <cuficiente> para <suficiente>, <moito> para <muito>, <asim> para <assim>, a palavra <irmao> foi substituída por <irmão> e por fim <bricar> por <brincar>.

Relativamente à palavra <sempere>, dois alunos não foram capazes de identificar como erro ortográfico, mas os quatro alunos que a identificaram foram também capazes de corrigir a palavra corretamente. A palavra <perimeira> também não foi identificada por todos os alunos, mas não mostrou grande dificuldade em ser corrigida por parte de quem a detetou. Quanto à palavra <melhore> surge com grande surpresa o facto de ter sido identificada por quatro alunos e passo a explicar porquê. Esta é uma das palavras que os alunos ao verbalizarem, reforçam o <e> no fim da palavra, o que dava a entender que os alunos quando fizessem a leitura da palavra, a iriam ler da forma que a verbalizavam.

Foi interessante perceber que os alunos foram capazes de raciocinar e colocar em prática conhecimentos adquiridos permitindo que a correção da palavra fosse feita da melhor forma. Os alunos também não mostraram qualquer tipo de dificuldade em corrigir as palavras <tambem> e <sorrindo>, tendo os quatro alunos feito a correção de ambas as palavras de forma exemplar.

A palavra <dizlhe> também foi detetada por quatro alunos, mas nenhum deles conseguiu corrigi-la de forma correta. Um dos alunos fez a separação da palavra sem colocar o hífen, dois dos alunos substituíram o grafema <z> por <s>, tendo ficado a palavra <dislhe> e um

dos alunos substituiu a palavra <dizlhe> pela palavra <disse-lhe>. Os alunos mostraram alguma dificuldade em detetar esta palavra.

Relativamente ao <de>, penso que acabou por passar um pouco despercebido por estar incluído numa frase onde já estavam outros erros, acabando por não ser detetado com tanta facilidade, mas os três alunos perceberam que a substituição que tinham que fazer era de <de> para <da>. Outra grande dificuldade que foi sentida nesta tarefa foi em relação ao <Á>. Três alunos identificaram este erro, mas só dois foram capazes de o corrigir. É notória a dificuldade que os alunos têm em perceber quando devem empregar o <h> e qual o tipo de acentuação devem colocar, ou seja, se o acento é agudo ou grave. Quando questionados sobre este erro, os dois alunos que o corrigiram de forma correta afirmaram que tinham corrigido porque “às vezes o <Á> também leva o <h>”. Penso que este erro não foi corrigido de forma muito consciente, mas sim, um pouco ao acaso.

Relativamente à palavra <querescer>, só três alunos a detetaram e só dois conseguiram fazer a sua correção. O terceiro aluno também a corrigiu mas de forma incorreta tendo só retirado o grafema <s> à palavra já apresentada.

Outro erro que os alunos não mostraram dificuldade em o corrigir foi a palavra <fizeram>. Os alunos perceberam bem que a substituição que teriam que efetuar era entre os grafemas <ão> e <am>.

As duas palavras menos identificadas foram <pareser> e <deicha>. Quanto à primeira só dois alunos a detetaram e só um a corrigiu de forma correta. O outro aluno corrigiu da seguinte forma <paresser>. Aqui, a meu ver, encontra-se uma das grandes dificuldades destes alunos, que é precisamente a distinção entre os grafemas <c>, <s> e <ss>, sendo notória a dificuldade no momento de escrever cada um destes grafemas. Penso que os restantes alunos não identificariam mesmo este erro por esse mesmo motivo. Relativamente à segunda palavra, também só foi identificada por dois alunos, tendo ambos sabido corrigir a palavra de forma adequada. Esta foi uma das palavras que me deixou um pouco reticente quando percebi que não tinha sido detetada por todos os alunos, visto que é uma palavra que entra diversas vezes

no vocabulário dos alunos e é utilizada por eles frequentemente. Mas penso que como ao pronunciarem a palavra o som do grafema é idêntico, este facto acabou por os confundir.

Considero que este tipo de atividade foi bastante enriquecedora para os alunos, apesar de ter sentido, que tiveram mais dificuldades em analisar este texto do que os seus próprios textos. Apesar deste aspeto, penso que foram capazes de concluir a tarefa, mostrando algumas melhorias e uma maior atenção para a escrita correta das palavras, visto que é notória a preocupação que os alunos têm em verbalizar a palavra antes de a escrever.

2.4 - Tarefa 4

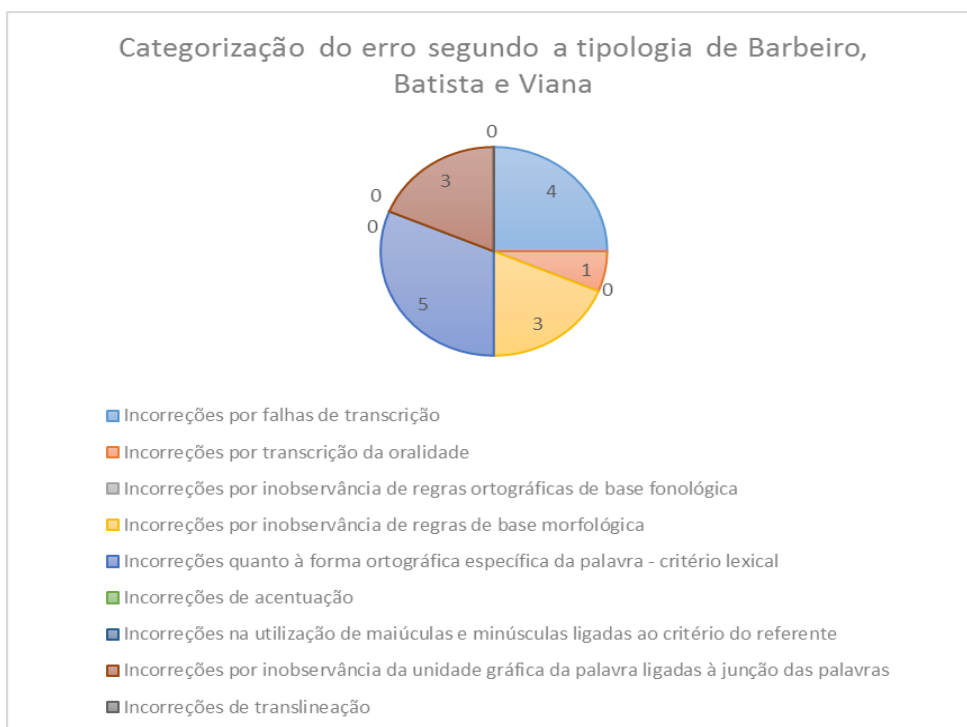
A tarefa 4 consistia na elaboração de um texto descritivo, recorrendo a uma imagem do pintor Joan Miró. Pretendia-se que os alunos elaborassem o seu texto, o revissem e posteriormente o analisassem tentando descobrir erros ortográficos e que fossem capazes de o corrigir. A imagem apresentada era a seguinte:

Imagem 2 – Quadro de Joan Miró – O Jardim



Tal como podemos verificar no gráfico , na quarta tarefa, os alunos cometeram dezasseis erros ortográficos , sendo estes de várias naturezas , como seguidamente irei apresentar.

Gráfico 7 – Categorização do erro segundo a Tipologia de Barbeiro, Batista e Viana (2008)



Fonte: Dados recolhidos pela investigadora.

Analisando o gráfico acima apresentado, podemos perceber o tipo de categorização de erros presentes nos textos descritivos elaborados pelos alunos. Podemos observar quatro erros dados referentes a incorreções por falhas de transcrição, um erro relacionado com incorreções por transcrição da oralidade, quanto a incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica não foi encontrado nenhum erro. Foram, no entanto, detetados três erros alusivos a incorreções por inobservância de regras de base morfológica, cinco erros referentes a incorreções quanto à forma ortográfica específica da palavra- critério lexical e não foram encontrados erros quanto a incorreções de acentuação nem a incorreções na utilização de

maiúsculas e minúsculas ligadas ao critério do referente. Sucederam-se três erros quanto a incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra ligadas à junção das palavras e por último, não foram encontrados erros quanto a incorreções de translineação.

Observando as produções de textos e as grelhas individuais de registos de erros, compilaram-se os erros dados pelos alunos numa única grelha, que segue exatamente os mesmos parâmetros das grelhas anteriormente apresentadas, ou seja, na primeira coluna será apresentada a palavra escrita de forma incorreta, na segunda coluna, a palavra escrita de forma correta e por fim, na terceira coluna, a análise da incorreção da palavra.

Na análise efetuada foi possível observar que a ocorrência de omissão de grafemas e substituição de grafemas continuou a ser das características mais presentes na escrita dos alunos. Notou-se novamente que o facto de os alunos escreverem muitas vezes da mesma forma como se exprimem pode influenciar no processo de escrita.

Na continuidade desta linha de pensamento, surge um quadro que esboça toda a recolha de dados e respetivo tratamento.

Quadro 12 – Levantamento dos erros ortográficos dados pelos alunos nas produções escritas.

Escreveu	Devia ter escrito	Análise da incorreção
Parece-me	Parece-me	Junção de grafemas (Escreve como ouve; Não há fronteira de palavras.)
Jiro	Giro	Substituição de grafema (<j> por <g>)
Girasoís	Girassóis	Omissão do Grafema (<ss>)
Sima	Cima	Substituição do grafema (<s> por <c>)
Xadres	Xadrez	Substituição do grafema (<s> por <z>)
Á	Há	Omissão do grafema <h> (Forma ortográfica específica)
Felores	Flores	Junção de grafemas (Escreve como ouve)

Abestrata	Abstrata	Transcrição da oralidade (adição de <e>)
Uque	O que	Junção de grafemas (Escreve como ouve; Não há fronteira de palavras.)
Papaguaio	Papagaio	Adição de grafemas (<u>)
Sóque	Só que	Junção de grafemas (Escreve como ouve; Não há fronteira de palavras.)
Abstrado	Abtrato	Substituição de grafemas (<d> por <t>)
Parsse	Parece	Substituição de grafemas (<ss> por <c>)
Girasol	Girassol	Substituição de grafemas (<s> por <ss>)
Turrado	Torrado	Substituição de grafemas (<u> por <o>)
Encima	Em Cima	Junção de grafemas (Escreve como ouve; Não há fronteira de palavras.) Substituição de grafemas (<n> por <m>)

Fonte: Incorreções recolhidas pela investigadora na análise dos textos.

Depois da análise do levantamento dos erros ortográficos dados pelos alunos, fez-se uma catalogação e respetiva frequência dos tipos de erros mais predominantes, para que se consiga fazer uma rápida leitura.

Quadro 13 – Categorização e Frequência dos Erros ortográficos segundo a tipologia de erro segundo Barbeiro, Batista e Viana (2008)

Tipologia do erro	Exemplos de erros	Frequência de erros
Junção de grafemas (Escreve como ouve; Não há fronteira de palavras.)	<i>Pareceme ; Uque; Sóque; Encima</i>	4

Substituição de grafema (<j> por <g>)	<i>Jiro</i>	1
Omissão do Grafema (<ss>)	<i>Girasois</i>	1
Substituição do grafema (<s> por <c>)	<i>Sima</i>	1
Substituição do grafema (<s> por <z>)	<i>Xadres</i>	1
Omissão do grafema <h> (Forma ortográfica específica)	<i>Á</i>	1
Junção de grafemas (Escreve como ouve)	<i>Felores</i>	1
Adição de grafemas (<u>)	<i>Papaguaio</i>	1
Substituição de grafemas (<d> por <t>)	<i>Abstrado</i>	1
Substituição de grafemas (<ss> por <c>)	<i>Parsese</i>	1
Substituição de grafemas (<s> por <ss>)	<i>Girasol</i>	1
Substituição de grafemas(<u> por <o>)	<i>Turrado</i>	1
Substituição de grafemas (<n> por <m>)	<i>Encima</i>	1

Fonte: Dados recolhidos pela investigadora.

A leitura deste quadro mostra que a tipologia de erro predominante é a junção de grafemas, onde o aluno escreve como ouve e para a sua escrita não existe uma fronteira de palavras. Comparando com a tarefa nº 1, este foi de facto o erro que mais se destacou, pois nota-se que os alunos continuam a escrever como verbalizam, tendo dificuldade em pensar na forma correta de escrever as palavras.

As tipologias de erro que mais se destacam continuam a ser a substituição de grafemas e a omissão de grafemas, sendo que, os erros dados nesta tarefa foram em menor quantidade e acabaram por estar distribuídos pelas várias substituições e omissões de grafemas.

Um dos erros que podemos observar e que se torna um pouco frequente é a constante troca entre os grafemas <s>, <ss> e <c>. Considero que os alunos continuam a mostrar algumas dificuldades quanto à utilização destes grafemas. No decorrer da tarefa, constatei que a grande solicitação para adquirir algum tipo de ajuda do professor era referente a palavras que incluíssem algum destes grafemas. Penso que aqui as regras de ortografia não foram bem consolidadas nem foram muito exploradas.

Ao fazer uma comparação entre a tarefa nº 1 e a tarefa nº 4, onde o tipo de trabalho acabou por se processar da mesma forma, penso que houve evolução na escrita dos alunos. Foi possível observar uma escrita mais cuidada, mais refletida e na minha opinião mais respeitada. Os alunos na tarefa nº 1 escreviam sem pensar no que estavam a escrever. Ao terminar de escrever o seu texto, nenhum dos alunos fez a sua revisão, sendo que todos o entregaram, assim que o terminaram de escrever. Na tarefa nº 4 o processo já foi diferente. Os alunos demoraram mais algum tempo a elaborar a tarefa, refletiam sobre o que estavam a escrever, e todos os alunos fizeram a revisão do seu texto. Eu penso que esta consciencialização para a escrita foi importante, pois foi possível que existisse um menor número de erros e que os alunos encarassem a escrita de uma forma um pouco mais simples, visto, que no início da investigação eram poucos os alunos que mostravam algum interesse em elaborar um pequeno texto e, no fim da investigação a produção escrita livre já se tornava um processo simples e algo motivador para os alunos.

Outro aspeto que considero importante foi notar alguma diferença na articulação de palavras; apesar de continuarem a existir diversos erros relativos ao alunos escreverem como falam, notou-se, que os alunos já mostravam algum cuidado na articulação das palavras, o que se tornou bastante curioso, pois deixou-se de ouvir o “tou” em vez do “estou”, “tá” em vez do “está”. Penso que este processo também se torna bastante importante para o aluno, pois

permite que não seja só a escrita que está a ser trabalhada e alterada, mas também a forma como se fala e a forma como se exprimem, começa a ser mais estruturada e pensada, e que já existe um mecanismo que permite ao aluno perceber a forma como deve verbalizar.

Por fim, penso que todo o trabalho desenvolvido teve um grande impacto nos alunos, pois foi notório o facto de os alunos olharem para a escrita e para a ortografia de forma diferente, percebendo a sua importância e percebendo que esta não deve ser encarada de qualquer forma, que deve ser trabalhada, explorada e que se os alunos não a praticarem as lacunas continuarão a existir.

Considerações Finais

O estudo que realizei tinha como objetivo principal compreender de que forma a tarefa planificada pode contribuir para que os alunos aprendam através da reflexão dos seus erros. Para uma melhor compreensão foram delineados objetivos que estimulassem o objetivo principal sendo estes, a compreensão das causas dos erros ortográficos, a identificação dos erros ortográficos e categorização dos vários tipos de erros.

Do ponto de vista metodológico, este estudo, cuja observação foi naturalista, adota a perspectiva da Investigação-Ação, que constitui uma pequena investigação sobre a prática. Esta observação permitiu compreender quais as estratégias adequadas para a resolução de problemas referentes a erros ortográficos. Esta perspectiva de reflexão explícita sobre o erro ortográfico ainda é pouco abordada nas práticas pedagógicas. A metodologia abordada, Investigação-Ação, insere-se numa linha de pensamento do desenvolvimento profissional onde o professor é confrontado sistematicamente com situações problemáticas, envolvendo-se, procurando resolvê-las e investigando-as.

Esta investigação foi realizada com 24 alunos de uma turma de 2º ano, mas foi escolhido um grupo de seis alunos para a sua realização. Esta amostra foi escolhida partindo de alguns critérios essenciais para esta investigação, tais como: dois alunos com dificuldades na escrita e na compreensão de regras de ortografia, dois alunos com dificuldades na leitura e dois alunos cujas leitura e escrita fossem fluentes quase sem incorreções ortográficas.

A intervenção pedagógica teve a duração aproximadamente de três meses e foram realizadas quatro tarefas.

Os métodos de recolha de dados adotados nesta investigação foram os seguintes: a observação participante, em que a investigadora teve um papel importante no desenvolvimento do estudo, tendo participado e interagido com os alunos do decorrer das tarefas, a observação não participante, uma vez que o grupo – alvo foi investigado sem que o investigador tivesse interferido no decorrer da tarefa; a recolha e pesquisa documental, onde foi feita uma recolha

das produções escritas realizadas pelos alunos e onde foram consultados documentos que suportassem o conteúdo da investigação; a entrevista, que permitiu perceber se os alunos concordavam ou não com a linha de pensamento de cada um e por fim as notas de campo, onde foi possível à investigadora anotar todos os momentos desta investigação permitindo uma melhor compreensão deste estudo.

Relativamente à leitura dos dados referentes à sequência didática orientada que implementei, é notória a melhoria das produções escritas dos alunos, uma vez que os elementos em estudo, neste caso, os erros ortográficos, diminuíram significativamente da primeira tarefa para a quarta tarefa., com reflexos evidentes nas melhorias da escrita e ortografia dos alunos.

Apesar de os resultados terem sido satisfatórios e sendo a escrita um processo caracterizado por ser complexo e moroso, penso que o espaço de tempo em que o projeto decorreu acabou por condicionar a obtenção de resultados mais elevados. Nesta perspetiva, considero que se o estudo se alongasse durante um ano letivo completo, as evoluções seriam bastante mais evidentes e conclusivas.

Com o decorrer e elaboração do presente estudo, foram surgindo alguns fatores que limitaram o seu desenvolvimento. Uma das limitações foi precisamente o período de tempo de estágio, o que não permitiu uma proposta de trabalho mais desenvolvida e consequentemente de obtenção de dados. Devido a este facto, tive de terminar a minha intervenção pedagógica depois do estágio curricular estar concluído, pois, de outra forma, não teria conseguido terminar o estudo. Apesar de ter conseguido conciliar com a disponibilidade da professora e da turma para a minha intervenção pós-estágio todo o processo se tornou mais moroso do que era previsto.

Outro dos fatores condicionante, foi desenvolver o projeto, onde a colega de estágio também desenvolveu o seu, e conseguir conciliar estas duas intervenções com as planificações e os programas recomendados pelo Ministério da Educação. Este fator contribui muito para a redução do meu tempo de intervenção na prática.

Sendo a observação essencial neste tipo de estudos, não posso deixar de referir que, por vezes, foi difícil conciliar o papel de professora estagiária, onde o contacto com os alunos deve ser de proximidade, com o papel de investigadora, onde deve existir alguma distância. Considero que, muitas vezes não soube colocar-me no papel de investigadora, o que condicionou a minha observação neste estudo. Foquei-me muito em estar presente e em tentar esclarecer e apoiar os alunos menos autónomos no decorrer das tarefas o que fez com que muitas anotações fossem efetuadas no término das aulas, e muitas ficassem incompletas.

É necessário reforçar a importância da observação participante, visto que se torna impossível compreender uma situação educativa quando o investigador só tem na sua posse produtos finais, sem ter acompanhado todo o desenvolvimento da tarefa. Penso que se perde muito material que se torna extremamente importante para compreender os resultados finais. Com a observação participante, é possível retirar informações importantes, como a disposição que o aluno mostra em realizar a tarefa proposta, a reação enquanto a realiza, que nos mostra se o aluno compreende o que está a fazer e até mesmo a postura que adota no término da tarefa, onde é possível perceber se está ou não confiante com o que fez.

Outra limitação encontrada foi na tarefa em que os alunos tiveram contacto com o trabalho de um amigo. Foi notório o desconforto que a tarefa trouxe à turma. A turma não estava habituada a trabalhar em grupo, ou até mesmo, a trabalhar em pares, e penso que este fator dificultou muito a exploração da tarefa, pois esta mostrou-se uma tarefa, tendo sido muito mais demorada e os alunos mostraram-se bastante impacientes em realizá-la. Apesar destes constrangimentos, foram capazes de realizar a tarefa, tendo esta obtido resultados favoráveis.

Durante a elaboração do enquadramento teórico foi-me possível consultar diversos autores, quanto a questões relacionadas com o tema presente no estudo, principalmente no que se refere à compreensão sobre a importância da escrita, bem como sobre a exploração e reflexão sobre o erro ortográfico

Penso que a minha pesquisa foi insuficiente para sustentar toda a análise presente neste estudo. Sinto que era necessário existir uma maior exploração referente ao tema da escrita e,

principalmente, referente ao erro ortográfico, de forma a compreender melhor e, posteriormente, sustentar e fundamentar todos os dados recolhidos e obtidos com as tarefas exploradas pelos alunos. Em contrapartida penso que este estudo surge como uma oportunidade de aumentar o meu conhecimento, permitindo-me evoluir como futura profissional de educação.

Com a realização deste estudo, foi-me possível desenvolver a minha capacidade de reflexão, pois foi necessário criar uma sequência didática para o estudo, e posteriormente refletir sobre cada tarefa, bem como sobre todos os dados recolhidos. Penso que este tipo de reflexão suporta a nossa prática enquanto professores, pois é necessário criar momentos significativos na aprendizagem dos alunos e para isso o professor tem que atuar como facilitador do processo de aprender.

Penso que é ao tentar desafiar os alunos para a realização de atividades educativas e usando dinâmicas diferentes que surge uma aprendizagem de sucesso. Afirmo isto, pois, ao refletir sobre as atividades que propus aos alunos, pela sua reação, pelo seu envolvimento e, consequente realização, notei entusiasmo e empenho, o que, de certa forma, conduziu ao sucesso, pela motivação que proporcionou e pelas aprendizagens que adquiriram.

Reforço assim, a importância do papel do professor no processo de aprendizagem, pois tornando-se um dos maiores responsáveis por criar ambientes, espaços e momentos propícios à atividade da escrita sempre reforçando o papel da ortografia, pois esta ocupa um papel fundamental na escrita. Bons escritores devem perceber e escrever bem, tendo consciência da origem das palavras. Na minha opinião, a escrita deve surgir desde cedo na vida dos alunos, pois pode contribuir muito para o seu desenvolvimento enquanto escritores.

Após a análise e reflexão sobre este estudo, considero que existem condições para responder à questão de partida que orientou toda esta investigação “ De que forma a tarefa planificada pode contribuir para que os alunos aprendam através da reflexão sobre os seus erros?”. Neste sentido, posso afirmar que todas as tarefas desenvolvidas com os alunos do 2º ano influenciaram e facilitaram a aprendizagem de uma escrita correta, evitando erros

ortográficos, em todos os níveis de aprendizagem propostos no estudo sobre a escrita. Posso afirmar que este estudo constituiu um desafio para os alunos, estimulando a construção de saberes e facilitando, assim, a aprendizagem desta competência, a escrita e sobretudo a competência ortográfica.

O facto de os alunos que tinham dificuldades em determinados parâmetros da escrita terem apresentado um bom desempenho significa que o desenvolvimento deste tipo de atividades permitiu uma melhor assimilação, compreensão e reflexão sobre as aprendizagens.

Considero ter sido pertinente e adequada a concretização deste estudo na área da Língua Portuguesa, recaindo sobre a competência da escrita, uma competência complexa que necessita de ser estimulada, acompanhada e integrada no nosso quotidiano e principalmente sobre a ortografia, que hoje em dia acaba por ser pouco trabalhada e pouco desenvolvida com os alunos.

No que respeita à minha formação, este estudo assumiu, sem dúvida, um papel significativo, porque permitiu compreender e aprofundar conhecimentos sobre alguns aspetos ligados às dificuldades apresentadas pelos alunos no seu desempenho ortográfico, a saber:

- A importância de se trabalhar a consciência fonológica;
- A importância de refletir com os alunos sobre as questões ortográficas em todos os momentos da escrita;
- A tomada de consciência da existência de diversas tipologias de erro e, consequentemente, da diferença no seu tratamento;
- A necessidade do professor trabalhar sempre para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Com este último ponto percebemos a importância que o professor tem na aquisição do processo de escrita e dar ênfase ao estudo da ortografia. Segundo Batista, Viana e Barbeiro (2008) o professor “ tem de ser diretivo, dizer onde está o erro e ajudar a criança a pensar em

formas diferentes de escrever a palavra em que apresenta erro.(...) É importante que o professor vá proporcionando aos alunos as ferramentas necessárias para a análise das diferentes hipóteses e para a tomada de decisão. (p. 10)”

Por fim, este estudo mostrou ter uma grande importância na minha formação, visto que foi possível perceber que nós, professores, temos a capacidade de influenciar todo o processo de aprendizagem e, por isso, devemos desempenhar um papel, onde a construção do conhecimento e a reflexão estarão sempre presentes durante toda a nossa prática.

Referências Bibliográficas

Livros

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores
- Almeida, J. (1990). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Presença
- Amor, E. (2001). *Didática do Português – Fundamentos e Metodologia*; Texto Editora; Lisboa.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever – Através e para Além do Erro*. Porto: Porto Editora LDA.
- Batista, A; Barbeiro, L. & Viana, F. (2008). *PNEB- O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*; Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Lisboa.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *PNEB-*; Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bell, J (1997). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Grávida.
- Bogdan, R. e Biklen. S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M.M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para a Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

- Cohen. L. & Manion. L; (1990); *Métodos de investigation Educativa*; La Muralla, S.A; Madrid.
- Gomes, A. (2006). *Ortografia para Todos – Para (Ensinar a) Escrever Sem Erros*. Porto: Porto Editora.
- Marconi, M. D, & Lakatos, E. M. (1990) . *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo : Atlas.
- Máximo- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Acção* . Porto : Porto Editora.
- Morais, A. (2002). *Ortografia: Ensinar e Aprender*. São Paulo: Ática.
- Neves, M.& Martins, M. (2000); *Descobrimos a linguagem escrita*; Escolar Editora; Lisboa.
- Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2005). *Como Abordar... A escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Pinto, M. G. (1998). *Saber Viver a Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida.
- Rebelo, D.; Marques, M. J. & Costa, M. L. (2000). *Fundamentos da Didática da Língua Materna*; Universidade Aberta; Lisboa.
- Sardinha, M. G. G. A. (2005); *A ativação do conhecimento temático no âmbito da planificação da escrita*; Universidade da Beira Interior; Covilhã.
- Sousa , Alberto B. (2009) *Investigação em Educação*. Lisboa: livros horizonte. 2ª edição, 2009

Sousa, O. & Cardoso, A. (2008); *Desenvolver competências em Língua Portuguesa*; Centro Interdisciplinar de estudos da ESE de Lisboa; Lisboa.

Sousa, Ó. (1999). *Competência Ortográfica e Competências Linguísticas*. Lisboa: Texto Editora.

Villas-Boas, A. J. (2003); *Ensinar e aprender a escrever – por uma prática diferente*; ASA Editores; Porto.

Artigos

Barbeiro, L. (2008). *Ortografia – Quadro Geral*. Paper presented at the Projeto. Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (ILTEC).

Bardin, L. (1988) . *Análise de Conteúdo*. Lisboa : Edições 70

Coutinho, C.P., Sousa, A., Bessa, F., Ferreira, M.J., & Vieira, S.R. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Obtido em 2015, de Repositório : <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20Metodologias.PDF>

FemiaGodoy, M. (2000). *Una experiencia Sobre la enseñanza de la ortografia en un Colegio de Cáceres*, in Atas do V Congresso Internacional de Didática e da Literatura. Coimbra: Livraria Almedina, Vol. II.

Gauthier, B. (2003). *Investigação Social – Da problemática à colheita de dados*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.

Mateus, M. H. M.; Brito, A. M.; Duarte, I.; Faria, I. H.; Frota, S.; Matos, G.; Oliveira, F.; Vigário, M.; Villalva, A. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Edição revista e aumentada. Lisboa: Editorial Caminho. Universidade de Lisboa;

Rio-Torto, G. (2000). *Para uma Pedagogia do Erro*, in Atas do V Congresso Internacional de Didática e da Literatura. Coimbra: Livraria Almedina, Vol. I, pp.595-618.

Dissertações / Teses

Carvalho, J. A. B. S. (1999). *O Ensino da Escrita – Da Teoria às Práticas Pedagógicas*; Instituto de educação e Psicologia – centro de estudos em educação e psicologia; Universidade do Minho.

Ferreira, G. (2010); *A Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico- Da Reflexão Metalinguística Às Estratégias Metacognitivas*). Dissertação: Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários. Universidade da beira Interior. Covilhã.

Moura, I. (2012). *Ortografia e produção textual em diferentes níveis do Ensino Básico*. Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Didáticas, especialização em Línguas para Educadores de Infância e Professores do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico de educação da Universidade do Minho. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/9879/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Páginas Eletrónicas

ALVES, Patrícia; MOREIRA, António (s/d). *Escrever em sala de aula: caminhos a seguir*. Universidade de Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, in URL: <http://pt.scribd.com/doc/51127382/propostas-de-escrita> (consultado em 28 de Novembro de 2015)

Amado, A. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação (Relatório de Disciplina Apresentado nas Provas de Agregação.)* Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Anexos

Índice de Anexos

Anexo 1 – Folha de registo_____	90
Anexo 2- Produções textuais realizadas pelos alunos – Tarefa 1_____	91
Anexo 3 – Correção das produções textuais realizadas pelos alunos – Tarefa 1_____	93
Anexo 4 – Produções textuais realizadas por um colega de turma – Tarefa 2_____	95
Anexo 5 -Correção das produções textuais realizadas por um colega de turma – Tarefa 2_	97
Anexo 6 - Produções textuais realizadas pelos alunos – Tarefa 2_____	99
Anexo 7 - Correção das produções textuais realizadas pelos alunos – Tarefa 2_____	101
Anexo 8 – Correção do texto de Alice Vieira – Tarefa 3_____	103
Anexo 9 – Produções textuais realizadas pelos alunos – Tarefa 4_____	105
Anexo 10 – Correção das produções textuais realizadas pelos alunos – Tarefa 4_____	107

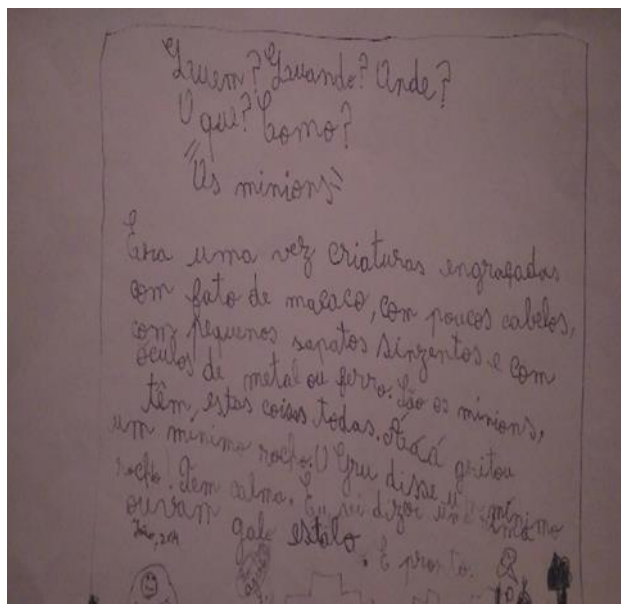
Anexo 1 – Folha de registo

Nome:

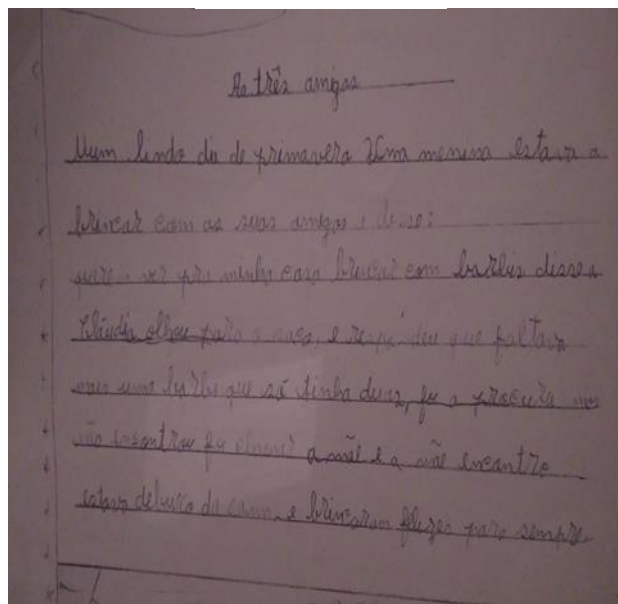
[illegible]

Anexo 2- Produções textuais realizadas pelos alunos – Tarefa 1

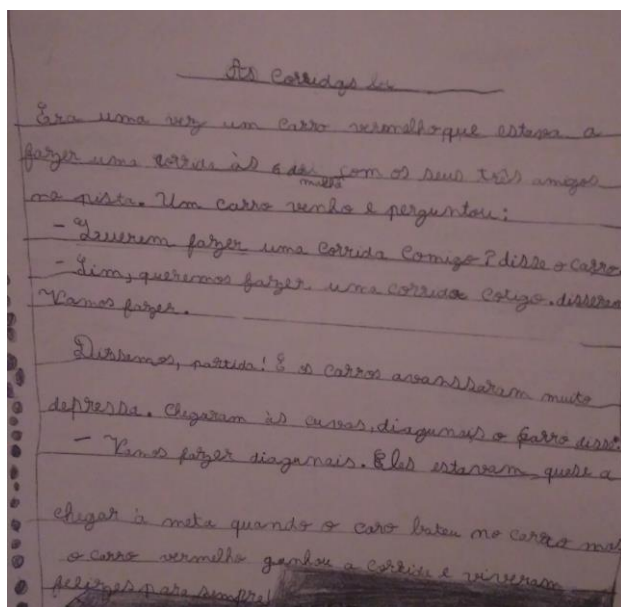
Aluno nº 1



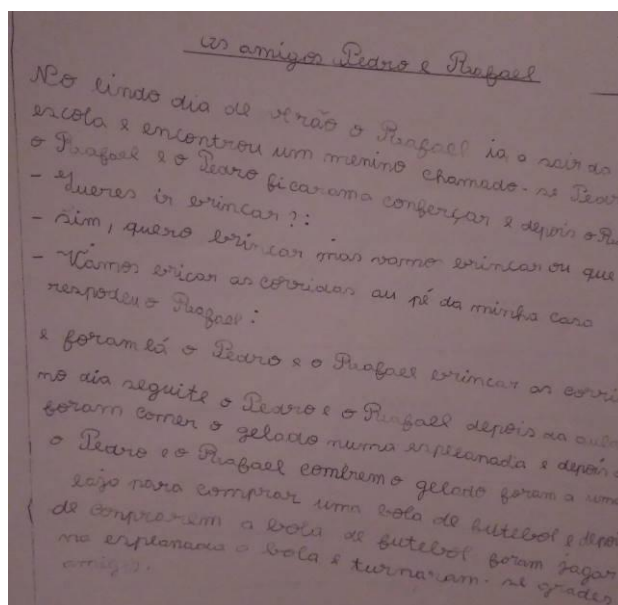
Aluno nº 2



Aluno nº 3



Aluno nº 4



Aluno nº 5

"Jipe e o gencê"

O gencê estava muito feliz a apanhar borboletas
foi à noite, foi assim que um tigre apareceu e saiu
muito alto e o gencê deu um grito e os
do tigre e o tigre fugiu depois ele montou uma casa
de madeira e foi lá para dormir o gencê foi para
um frango com uma galinha e ele almoçou depois
foi esperar borboletas depois ficou de noite e viu
tudo aquilo que estava ali.

Aluno nº 6

Quem? Quando? Onde? Como? Porquê? Diana 3 25/02/20

O luto da de carnaval

Para uma rapariga que fez um carnaval dia 7
de março e ela gostava muito do carnaval ela foi ao carnaval
e viu uma amiga dela e uma amiga dela;

Quem brincou comigo?
- Ela respondeu:

Eu quero!
- A que menina disse?

- A que?

- A que?

3 brincaram até que viram um amigo delas e sentou-se
a brincadeira mas depois pararam de brincar porque estavam
muito cansados para ir para casa maratonar - se porque
no dia de carnaval brincaram a maior parte e
ficaram muito cansados.

Anexo 3 - Correção das produções textuais realizadas pelos alunos – Tarefa 1

Aluno n° 2

Aluno n° 1

Sinzentos	cinzentos
rocho	rocho
rocho	roco
ouram	ourern

para	para
barba	barba
escante	escanteau

Aluno n° 4

Aluno n° 3

malhã	manhã
venho	veio
Cotigo	Contigo
avancadalam	avancadum
Curvas	Curvas
diagonalis	diagonalis
Caro	Carro

[illegible]

Aluno nº 5

borboleta	borboleta
fugio	fugio
fugio	fugio
demorã	de modo

Aluno nº 6

a qui?	ao qui?
'a	'a
congado	congado

Anexo 4 – Produções textuais realizadas por um colega de turma – Tarefa 2

Aluno nº 1

Alexandre o bonito

Era uma vez em rapas muito
que chamase Alexandre. o
conhecido dos sapiens o alexam
melhor jogador de football. ele
toda chede ele occa berden em
ele meu disca a bola dos les
que meu plade.

Aluno nº 2

Os príncipes e os príncipes

Em uma vez das lindas princesas que viviam numa casa do campo
as princesas chamam-se Daniela horta e a botina
Silva dos tinham 20 anos, de Machã elas vieram dois
cavalos e dois príncipes que estavam avante da casa
delas e eles disseram:
- Boa noite!
disse o primeiro príncipe que chama-se lini.
e o outro disse:
- ela queram uma maçã esse príncipe chama-se
fougo eles estavam a pácho nado e casta
ram-se e viveram felizes para sepre

Aluno nº 4

Aluno nº 3

6 mar

6 mar e azul como a água mas e salgada
No mar existem muitas criaturas como
peixes, golfinhos, mantas, e muitas mais!
E cada um tem um aliti.
como o do peixe que é as algas.

"Um menino muito simpático"

Era uma vez um menino chamado
Miguel e ele todos os dias ele era muito
simpático. Um dia que ele foi passei-
ar com o seu amigo Pedro. Um dia andando
e andando até que apareceu um cão plano nado
eles ficaram tristes e então olstavão e
viverão felizes para sepre.

Aluno n° 5

— "O beco e a menina" Engra

Um dia na cabeça de uma menina
um laço caiu mas a menina não sabia
mas a mãe disse.

— Maria tem uma coisa na cabeça
mas a Maria não sabia saber mais
fez o pai disse.

— Maria tem uma coisa na cabeça.
depois o irmão mais novo teve a coisa
na cabeça e a Maria disse
— Está aí
e ficam todos felizes.


Aluno n° 6

Monopida O colho e a raposa

Um dia de páscoa um colho estava muito atarefado.

É a raposa malandrea, disse, quando aquele colho deixou sair da que ta te qua se u ou co me lo e o u ou ter um be lo al mo so dis e a ra po sa . o col ho co mo ja li n ha m u i t os a n os d a q ue l a r a p o s a j a s a b ia q ue e l e j a s s e r o j o n t a r d e l o d e o al m o s o p r e d i d a q u a n t o q u a n t o a r a p o s a o b i e a p o s a c a i r u m b o l o d e o s e n a m a c a s a l a r a p o s a e f i z e r a m o s u m a n o v a a m i g a d e e l e m f a t o m l o g o p a r a s e n t a r a p o s a .

casa da raposa



Anexo 5 -Correção das produções textuais realizadas por um colega de turma – Tarefa 2

Aluno nº 1

erro	correção
rapas	rapaz
chamase	chama-se
nuca	nunca
abteandre	Abel Alexandre
godobol	futebol
milhor	melhor
sapiam	sabiam
canha	ganha
verdeu	perdeu
buviso	por isso
gocador	jogador
doda	toda
chede	gente
noca	nunca

Aluno nº 2

erro	correção
prinsonsas	princesas
primopex	príncipes
deas	duas
príncessas	princesas
campre	campo
chamem-se	chamam-se
inrente	afrente

Aluno nº 4

erro	correção
simpatico	simpático
éra	era
Cempre	sempre
onze	onde
atéque	até que

Aluno nº 5

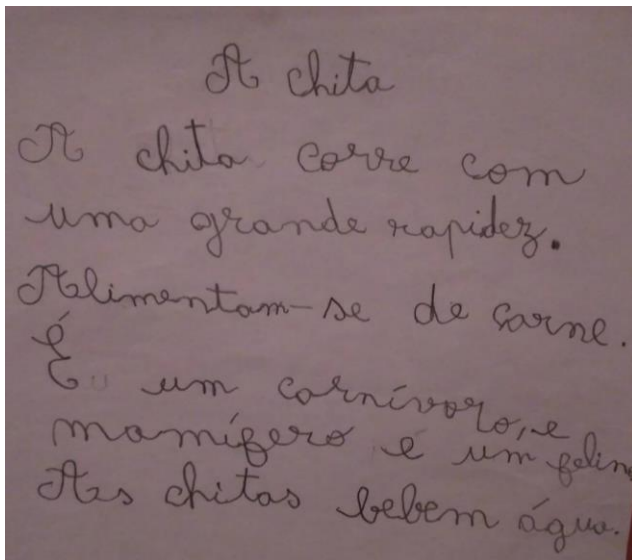
erre	correção
sito	sento
timo	tens
cois	coisas
da	na
fate	frete
pai	pai
dize	dine
felos	felizes
crio	cria

Aluno nº 6

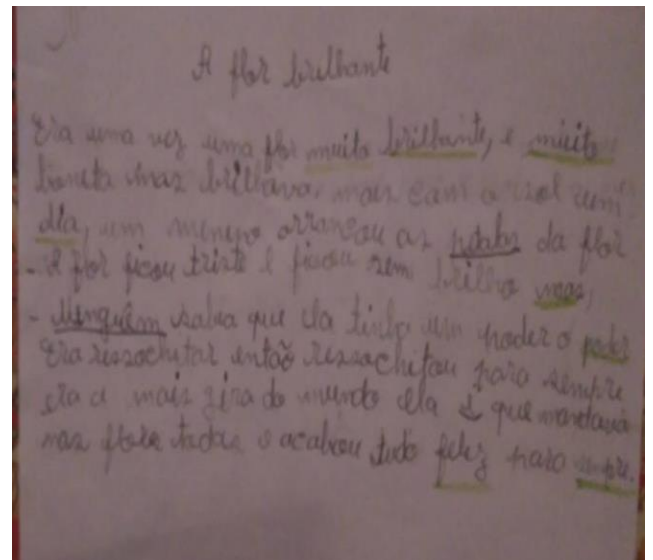
erro	Correção
raposa	raposa
do	do
toqua	toca
ari	asim
ja	já
queba	quela
almosa	almoço
alrio	alriu
caio	caiu

Anexo 6 - Produções textuais realizadas pelos alunos – Tarefa 2

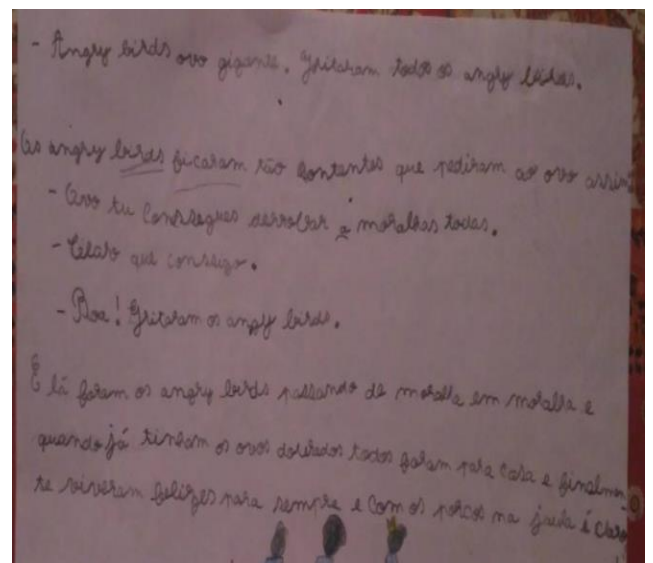
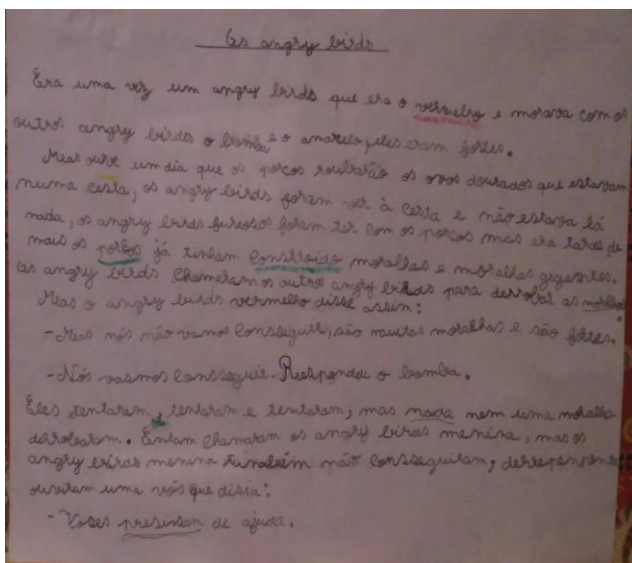
Aluno n° 1



Aluno n° 2



Aluno n° 3



Aluno nº 4

O futebol

Havia um menino chamado Rafael que gostava muito de futebol e Jorge Jesus contratou o Rafael para a sua equipa de futebol e o primeiro jogo foi contra o Sporting e o Rafael marcou 5 golos. Passado um tempo a equipa do Rafael o Benfica foi a Europa e foi a final contra o Porto e ganhou 1000-0.

Aluno nº 5

U.S.O.S. e o elefante preso nas grades

O elefante estava preso nas grades porque ele assustou-se com a trovoadas e o S.O.S chegou e eles tentaram o gancho mas não deu mas usaram o canhão monstro que destroçou as grades com as rodas e viveram todos felizes para todo o sempre.

Aluno nº 6

A princesa e o príncipe

Um dia uma princesa andava a passear pelo bosque e depois foi até à casa de uma fada e a fada incansável disse:

- Fada poder-me fazer um vestido e a fada respondeu:

- Sim claro que te posso fazer um vestido ela fez o vestido depois a princesa vestiu e disse:

- Que bonito que está e tão lindo, no dia seguinte ela foi outra vez para casa e encontrou lá o príncipe que era muito amigo dela e viveram felizes para sempre.

Anexo 7 - Correção das produções textuais realizadas pelos alunos – Tarefa 2

Aluno nº 1

X Erro	✓ Correção

Aluno nº 2

erro	correção
petala	petalo
ressochitar	ressacitar
ressochita	ressacita

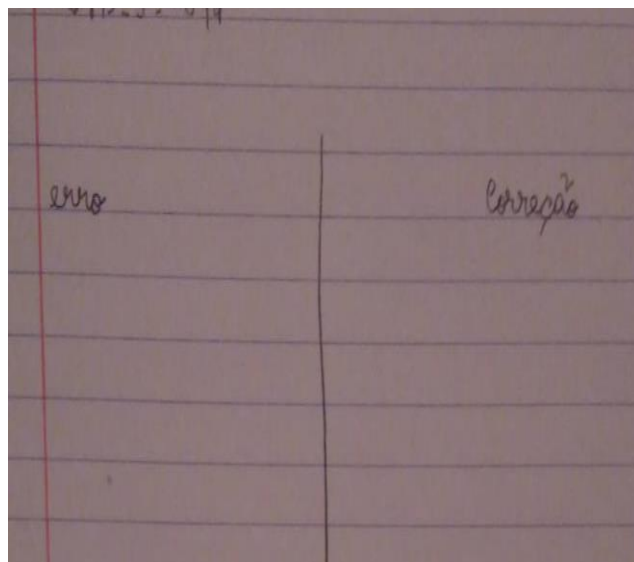
Aluno nº 3

erro	Correção
eterna	eternum

Aluno nº 4

erro	correção
gorje	yorge
comtratro	comtratro
tem	tempo
cmtra	contra
gonhou	ganhou

Aluno nº 6



A photograph of a piece of lined paper with a handwritten table. The table has two columns. The left column is headed 'ano' and the right column is headed 'correção'. There are five rows in total, including the header row. The handwriting is in dark ink.

ano	correção

Anexo 8 – Correção do texto de Alice Vieira – Tarefa 3

Aluno nº 1

X Erro	✓ Correção
moito	muito
perimeira	primeira
parecer	parecer
há	há
sempre	sempre
asim	assim
melhor	melhor

Aluno nº 2

X Erro	✓ Correção
moito	muito
decho	deixa
asim	assim
fizerão	fizeram
tambem	também
uficiente	suficiente
de	da
mal	mãl
murmura	murmura
esforça-se	esforça-se
par	par
esforça	esforça

Aluno nº 3

X Erro	✓ Correção
moito	muito
perimeira	primeira
decho	deixa
há	há
sempre	sempre
tem	têm
irmão	irmão
brincar	brincar
quase	quase
tambem	também
sozinho	sozinho
deito	deitou
uficiente	suficiente
disse	disse-lhe
melhor	melhor
asim	assim

Aluno nº 4

X Erro	✓ Correção
de	da
perimeira	primeira
tem	têm
asim	assi
uficiente	suficiente
brincar	brinca
tambem	também
sozinho	sozinho
disse	disse-lhe
moito	muito
sempre	sempre
irmão	irmão
melhor	melhor

Aluno nº 5

Aluno nº 6

X Erro	✓ Correção
moito	muito
A	há
dizlhe	dislhe
irmas	irmãs
bricar	brincar
vizes	verses
asim	asim
cuficiente	suficiente

X Erro	✓ Correção
moito	muito
penmeira	primeira
patreser	posseser
deicha	deira
sampere	sempre
asim	assim
fizeres	fizeram
cuficiente	suficiente
dislho	dislho
irmas	irmãs
bricar	brincar
queressan	queriam
tambem	também
soando	soando
apoviga	corrigir
a	á
melhore	melhor

Anexo 9 – Produções textuais realizadas pelos alunos – Tarefa 4

Aluno nº 1

Texto descritivo

A pintura do João Meire tem muitas cores.
É uma pintura abstrata.
Uma pintura abstrata é uma pintura com muitas formas geométricas.
A pintura do João Meire tem muitas coisas.

Qual a tua opinião sobre este tipo de pintura?

R: Eu gosto da pintura porque tem muitas cores.

Aluno nº 2

Texto descritivo

Eu acho que tem estrelas um triângulo ao contrário que parece um dente bolas na água e no chão um girassol muita água uma lagarta andar no chão uma bola de água uma árvore feita de balões um dragão bebê um passarinho branco umas antenas na cabeça um bicho muito grande uma coisa que tem quatro uma bola que está na água que parece um olho desenhado um coração que parece que está ao contrário uma lua uma folha que está junto com a lua uma bola amarela que parece um sol pequenino mas só que está na água e cima dura a coisa que tem quatro metros onde o sol está o sol muitas bolas que parecem olhos mas não são são bolas pintadas de verde azul amarelo turquesa laranja e uns cores amenas parece uma casa mas é a barriga da avestruz e a cara dela parece um olho de um homem mas a cara é quase do tamanho da cara e é uma coisa que parece um papagaio que foi presa no arvore de balões.

Aluno nº 3

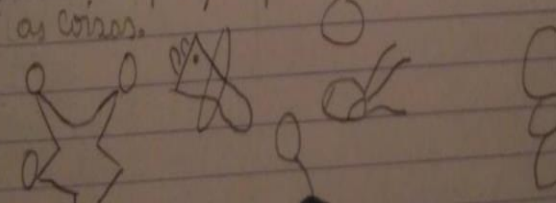
Texto descritivo

Esta imagem parece-me um pato, uma borboleta, um passarinho, um caracol na terra e uma estrela que tem muitas cores e é girar e também tem girassol com muitas cores. O pato é muito alto e é preto, amarelo, vermelho e azul. A estrela é muito azul e está lá na volta da estrela, o caracol vai para sua casa e a borboleta está em cima de uma pedra ao lado do azul e vermelho também a borboleta é preta como o pato e tem amarelo, verde e vermelho estas são as cores da borboleta. O passarinho que está a voar é verde e preto e o outro passarinho é castanho, branco e rosa tem muitas cores vermelhas que me parecem parecidas como a plumagem do pato.

A minha opinião sobre a pintura é porque tem muitas cores.

Aluno nº 4

O desenho de João Meire tem cores também tem uma estrela tem muitos animais não pássaros e minhoca tem muitos flores tem uma avestruz logo mais da pintura abstrata porque posso adicionar aqui as coisas.



Aluno nº 5

a pintura do João Chão tem muitas cores e algumas coisas parecem triângulos, círculos e tem uma estrela, tem uma coisa que parece um olho, uma flor, um pássaro, uma galinha, um caracol, parece mais um papagaio que se atria do ar e ele voa só quando há vento, parece também que tem uma flor que está a crescer, parece que tem um passeio vermelho onde eles podem andar, mais uma flor que tem muitas cores, tem azul, laranja, amarelo, vermelho, verde e preto mais relva.

é minha opinião sobre a pintura é?
parece que tem muitas cores?

Aluno nº 6

Nesta pintura há uma imagem que parece um onomatopoeia com asas e também há um pássaro pequeno e uma borboleta cor-de-rosa e há uma antena cor-de-laranja. Tem outro pássaro estranho, ele é preto, vermelho e amarelo, há uma borboleta pequena e um inseto estava ao pé do borboleta e muitas flores, uma estrela azul, um papagaio de papel azul e uma relva pequena com uma coisa que parece um olho e isso tudo é muito giro, aqui há mais uma borboleta vermelha e preta e também muitas e muitas folhas que são giras e muito e isso tudo é um texto abstrato.

Anexo 10 – Correção das produções textuais realizadas pelos alunos – Tarefa 4

Aluno nº 1

X Erro	✓ Correção

Aluno nº 2

X Erro	✓ Correção
parese	parece
girasol	girassol
girasol	girassol
encima	em cima
turrado	torrado

Aluno nº 3

X Erro	✓ Correção
parese	parece-me
girs	girs
girasol	girassol
cima	cima
Xadres	Xadrez

Aluno nº 4

floras	floras
gos	gosto
abstrata	abstrata
uquel	o que

Aluno nº 5

papagaio	papagaio
réame	ré que
abstrudo	abstrato
abstrato	abstrato

Aluno nº 6

X Erro	✓ Correção
atira	atira